

カ・デ・ウシンスキー (1824—1870)

(書誌学的考察 3)

菅 原 徹

目 次

VI ウシンスキーの教育学説.....	(1)
---------------------	-----

カ・デ・ウシンスキー (1824—1870)

(書誌学的考察 3)

菅 原 徹

VI ウシンスキーの教育学説

「ウシンスキーの教育学説」というばあい、何を、どのようにとりあげるかについては必ずしも自明ではない。教育学においては、現在でも、〈思想〉と〈理論〉の境界がそれほど明確ではないし、科学としての教育学にとって不可欠の〈方法論〉においても未解決の問題を多くのこしているからである⁽¹⁾。

「書誌学的考察1」(明治大学人文科学研究所紀要、昭和45年)で、「革命前においても、革命後においても、ロシア語でウシンスキーほど多くかかれた教育家、教育思想家、教育学者はいない」とのべたが、この膨大な文献のなかに〈教育学説〉の研究といえるものは、革命前にはほとんどなく、革命後もモノグラフといえるものは50年代以降いくつかあるだけである。

ここでは、ウシンスキーの教育学体系における基本的カテゴリーとしての〈教育〉がどのように認識されているか、〈教育〉の科学としての〈教育学〉がどのように把握されているか、という視点から考察してみたいと思う。さらに、ウシンスキーの主著〈教育の対象としての人間—教育の人間学試論—〉の評価をとりあげてみよう。

〈教育〉の問題

1. 教育大学教科書〈教育学史〉

〈教育学史〉1955年度版における限定された意味の教育理論の部分の小見出しは、〈教育の意義、道德教育の目的と手段、教育に対するウシンスキーの見解における宗教とその役割〉であった。そのなかの「教育の意義」の部分の全文はつぎのようなものである。(31, 234-235) [31は〈書誌学的考察1〉の文献番号、234-235はその頁を示す。以下同じ]

ウシンスキーは、人間のもっとも聖なる権利のひとつ、これは教育に対する権利であると考えていた。かれは子どもの教育がもっとも重要な国家的、国民的しごとになるよう要求している。人間の形成において決定的役割をしめるのは—ウシンスキーの正しい意見によれば—教育であり、人間は教育によって人間になる。教育についての概念、教育の課題を、ウシンスキーは人間につ

いての概念から導きだしている。この面で、ウシンスキーの著作の標題〈教育の対象としての人間〉とかれの基本的主張：人間を人間を全面的に教育するには、人間を全面的に研究しなければならない、がきわめて特徴的である。人間は、ウシンスキーによれば、完全でなければならない、身体的、知的、道徳的に調和的に発達したものでなければならない。教育は、だから、調和的に発達した人格の形成の目的志向的、意識的過程である。ウシンスキーは、子どもの教育を社会的現象、人間の社会にだけ存在するものと考え、どんなものであれ、教育を生物学化しようとする試みを拒否している。

この「教育の意義」という項は、1955年度版だけで、1956年度版、1959年度版、1966年度版ともに、すでにとりあげたように、「道徳教育の目的と手段」のなかで一部分がそのまま使われ、すなわち、「ウシンスキーは、人間は完全なものでなければならない、身体的、知的、道徳的に調和的に発達したものでなければならないと考えていた。教育は、だから、かれは調和的に発達した人格の形成の目的志向的、意識的過程であると規定している。教育のいろいろな側面のなかで、ウシンスキーは、道徳性の教育に主要な地位を与えていると表現され、そのあとは小見出しどおり、ウシンスキーの道徳教育の目的と手段の叙述にあてられているのである。

2. ヴェ・ヤ・ストルミンスキーの研究と評価

まず、ウシンスキー教育学選集（1953—54）の第1巻の巻頭論文としてかかれた、〈ウシンスキーの教育学体系における教育の諸問題〉をとりあげてみたい。この論文は、(1)教育と教授の統一性、(2)教育の社会—経済的前提、(3)教育の心理—生理学的前提、(4)教育の方法に大きく分けられている。ストルミンスキーは、この論文の最後で「19世紀半ば、カ・デ・ウシンスキーによってなされた教育の諸問題の提起を総決算すると、つぎのような基本的命題になるだろう」とのべ、以下のようにまとめている：

- (1) 基本的な教育学のカテゴリーとしての教育 (vospitanie) は、教授 (obuchenie) を、その特殊性を保たせたまま、したがえている。教授がときには教育活動をおおいかくし、教育活動から教授が引き離されるかたちで、しばしばみられる教育と教授の分離は、教育学的过程の全体性をこわし、基本的な教育学のカテゴリーとしての教育の原理が教育において第一のものになるよう要求している。
- (2) 教育の特殊性は、適用される手段と方法の総体によって、全体としての子どもに (na rebenka v tselom), すなわち、子どもの人格の発達に、子どもの思考と感情の形成に、意志と性格の強化に働きかけようとするところにある。この複雑な過程を、教授だけできわめつくすことはできない。
- (3) 教授の内容は、社会生活の社会—政治的方向によって規定される。そして、教授の内容は、社会生活が国民の欲求と利益に合致して発達しているときだけ正しいものとなる。そのときだけ、教育の内容はヒューマニスティックな性格をもち、すなわち、人格の自由と権利の認識、ひとり

びとりの人間的価値の尊敬、法の前におけるすべての平等に基づいたものとなる。

- (4) このような教育の方向と子どもの心理—生理学的特性にしたがって、教育の方法はつぎのような基本的要素を含まねばならない：子どもの自由な、創造的活動：この活動の発達のために必要な自然的、社会的環境の組織：子どもの自由を抑えず、子どもの知識と思考を発達させることに向けられた、子どもの活動の人格的、教育的指導：有用な習慣と行動の習熟の積みあげ。

- (5) <教授は教育のもっとも強力な器官>(obuchenie-mogushchestvennyj organ vospitanija)であり、教育のもっとも重要な構成要素である。教授は、教育活動の一般的課題と方法にしたがいながら、教育学的分科—教授学—として研究され、しあげられている。

これら〈基本的命題〉、とくに(1)教育の概念、(2)〈教育学的過程〉(3)子どもの自由な、創意的活動の内容とその後の論理的展開をたどってみよう。

「教育の概念」

ストルミンスキーは、教育と教授という問題意識がガッチンスクの孤児学院における状況、すなわち、教師はある教科を教えるだけで教育（訓育）にはなんの関係をもたず、訓育者は「秩序」を見守り、「規律」を要求するが生徒の知的発達にはなんの関係ももたない状況のなかから生じてきたものと把握している。そして、ロシアにおいてだけでなく、ヨーロッパの国々の教育にも共通にみられた、この「教育学的不調和」—教育学的过程における諸要素が「有機的な結合」をもっていない—の様相を、論文〈学校における三要素〉(1857)、〈公教育における国民性について〉(1857)に基づいて分析している。

<ドイツの教育>：ドイツでは、教育が科学の犠牲になっている、あるいはもっと正確に言えば、科学や博識があらゆる教育の最終目的になっている。ドイツ人にとって、学問のある人間とよく教育された人間とは同じである。知識を実践に適用する能力、精神的諸能力の強化、性格の発達、人間の外面的練磨などは、ドイツの教育学にとっては二次の問題である。「教授が教育活動のほかの要素を押しつぶしているドイツの教育学をこのように特徴づけながら、ウシンスキーは、このような傾向の学校では教育（訓育）が教授と関係なしにほかの基礎—家庭、宗教組織など—に基づいてうちたてようとするにあらわれていると理解していた」

<フランスの教育>：「ここでは、学校の管理が授業や訓育のしごとを控え目にしてしまうほどに誇りを持ち、重要なものになっている。授業は訓育となんの関係ももたない。訓育は…フランスにはそれがほとんど存在していないのだから、訓育が何をしているということは困難である」フランスの学校は、管理の利益が第一になり、教授（授業）と教育（訓育）は従属的な役割をしめる〈施設〉である。(65, 13—14)

<イギリスの教育>：何よりもまず、人間を教育しようとし、イギリスの教育では、学校における要素を教育の概念にしたがわせ、管理者、教師、訓育者の任務に分裂がみられない。しかし、「イギリスの公教育は、せまい意味におけるアリストクラート、貴族のために存在している」

「ヨーロッパの教育体系を例にして、教育と教授の分離が教育実践にひきおこしている否定的影響を具体的に示しながら、ウシンスキーは同時に基本的、決定的な教育学のカテゴリーとしての教

育の意義を強調している」とストルミンスキーはとらえ、「教育を知的発達に帰着させることはできない」というきわめて重要な問題で、ウシンスキーのつぎのようなコトバを論文〈ロシヤ教育のなかの道徳的要素について〉(1860)から引用している：〈社会的感情、あるいはいいかえれば道徳的感情は、各人のなかに個人的感情、エゴイズムと同様に生きている。これらの感情はともに、微視的な胚芽の形で、人間といっしょに生れる。しかし、前者、すなわち人間の精神のもっとも高貴で、もっとも華奢な植物たる道徳的感情が、その成長と強化のためにはたいへんな世話と監視とを必要とするのに対して、後者は、すべての雑草と同様、みずからの繁茂になんの世話も監視も必要とせず、適当な時に抑えつけられないと、たちまちにしてあらゆる良い、華奢な植物を押しひしげてしまうのである。……道徳性が学問や知的発達の必然的な結果ではないということを信じながらも、われわれはなお……道徳的影響が教育の主要な課題となるものであり、それは知性一般の発達や頭脳を認識で満たすこと、各人にかれの個人的興味を解説することよりはるかに重要であると確信している〉

このように、ストルミンスキーは〈教育〉の概念を、(1)〈広義の教育〉—全体としての子どもに働きかけ、すべての精神的諸能力の発達と強化をめざす—、(2)〈狭義の教育—道徳性の教育(訓育)に明確に区別している。教授は、教育学的过程において〈手段〉としての意味をもつだけであり、教授によって獲得される知的発達は、この過程で重要な、欠くべからざる役割をめているが、二次的で、決定的なものでないということの意味していた。

「教育学的过程」

ストルミンスキーは、「教育の方法」のなかで〈教育活動〉の4つの要素、(1)子どもの自由な、創意的活動、(2)教師の創造的活動、(3)子どもをとりまく環境、(4)習慣と習熟のつみあげのそれぞれについて綿密に分析している。そして、ここで注目すべき点は、ストルミンスキーがウシンスキーにおける〈教育〉を過程として把握し、全体としての〈教育活動の過程〉とその要素を究明するという視点にたっていることである。このような視点は、ウシンスキー教育学の方法論的特質のひとつが、教育学の諸問題とその解決の方途において、〈相互関連〉、〈相互作用〉をみるところにあるともいえるだけに、きわめて説得力がある。ストルミンスキーは、つぎのようにのべている：

教育活動のこのような4つの要素をあげることは、それらのそれぞれが切り離されたものとして、独立したものとして考えられたということの意味していないし、それらによって教育活動におけるすべてのものをきわめつくすことができるということも意味していない。そうではなく、これらは統一的な全体の有機的な構成要素を分析するうえで分けたものであり、教育の実践においてはそれらすべてが同時に展開されるにちがいないのである。すなわち、子どもに自主的な活動のためのすべての可能性を与えながら、同時に、この自主的活動が展開される環境をつくりだすことに配慮し、子どもの自由を抑えないで子どもを指導する教師について配慮し、さらに、子どもの活動をいっそうひろげる可能性を確保しながら、子どもに一定の達成を定着させる習熟をつくりだし、強化することについて配慮する。それと同時に、教育活動のこれらの要素のそれぞれは一定の目標ももっているのである。

「ソビエト学校の基本的課題に対応する」ウシンスキーの学説の側面に関心を向けるという課題のもとにかかれた、ストルミンスキーのパフレット〈偉大なロシアの教育家カ・デ・ウシンスキー〉(1961)で、この問題は、「ウシンスキーは、実際の〈教育学的過程〉(pedagogicheskij protsess)は非常に複雑な現象であり、非常に多くの要因に制約されていると把握している—生徒をとりまく環境、生徒の集団、教師の人格、教授の内容など—」と表現されている。

「子どもの自由な、創意的活動」⁽²⁾

ストルミンスキーは、子どもの自由な、創意的活動を、まずウシンスキーのコトバ〈子どもの活動への志向 (stremlenie k dejatel'nosti) を、教師は、精神の主要な、欠くことのできない要求と考えねばならず、この志向の満足をもっとも主要な目的、生徒の発達にたいする自己の作用のもっとも主要な手段とみななければならない。精神の要求していないものは、決して与えてはならない…〉のなかにみている。つぎに、このような活動への不可欠の条件としての〈自由〉について述べている：〈活動への志向と自由への志向 (stremlenie k svobode) は、一方なしに他方が存在しないほど密接に結びついている〉こうして、ウシンスキーは、〈教育は子どもに自由な、創造的活動への志向を発達させることを目的としなければならない。そのほかのどんな目的も誤りであり、偽瞞である〉と考えた、と把握されている。

このような論理の展開に基づいて、ストルミンスキーは、子どもの〈あそび〉と〈学習〉を、子どもの自由な、創意的〈活動・労働〉のなかで位置づけるのである。「このように、教育活動の第一の、基本的要素は、自由な、創造的、自主的労働に、肉体的、知的労働に慣らすことである。…これは、たんに労働教授ではなく、労働ずきの人間を教育することでさえもなく、子どもにたいするほかの補足的作用を予測させる、労働における創意性を創造性を育てることであるといわねばならないのである」(65, 40)

すでにのべたように、「ウシンスキーが自己の教授学的助言や規則をひきだした理論的基礎に読者の関心を向けようとする」ことを課題としてかかれた、ストルミンスキーの著作、〈カ・デ・ウシンスキーの教授学の基礎と体系〉(1957)は、この問題でもきわめて重要な意味をもっていると思われる。ここでは、「Ⅰ 教育学の基礎—認識の主観的—心理学的条件—Ⅱ 教授学の体系—すべての教授に必要な条件—」のなかで、「子どもの自由な、創意的活動」がどのように把握されているかを追跡してみたい。

この著作の〈とくに心理学的な条件〉で、ウシンスキー教育学の解釈において本質的な部分をしめると思われる、教育学的アンチノミーを示すコトバ、〈教育は、自分に委託された性格を研究し、その生来の特質を自分の活動の基礎にすべきか、それとも、教育は生得的な素質などには注意を向けず、自分自身の模範にしたがって人間の第二の天性を作りだす方がよいのか?〉をとりあげている。ストルミンスキーによれば、第一のばあいは、明らかに、子どもの具体的な心理学的特性(生れつきのものも、獲得されたものも)が考えられており、第二のばあいは、具体的な子どもの心理学的特性を無視して、教師がそれにしたがって子どもの自然をつくりかえようとする理想をたて理ることが考えられている。ところで、実践において、これらの課題はどのように把握された

か。(68, 63)

第一の課題について、明らかに、ウシンスキーは、教師がその教育—教授過程を子どもの心理学的特性に合わせることは、子どもの特性がきわめて多様であるから、物理的に不可能であると考えている。ウシンスキーには、生徒の生れつきの特性を考慮して、それに基づいて教育—教授過程をうちたてるという課題は、実現不可能な課題と思われた。ストルミンスキーはこのように解している。(68, 64)

第二の課題について：この課題—子どもの生れつきの心理学的特性を理念にしたがってつくりかえる一は、ウシンスキーには、さらに困難で、望みのないものに思われた。(68, 65)

「このことは、ウシンスキーが二つの課題を拒否し、教育の問題を実現不可能なものと認識したことを意味するのだろうか。もちろん、否である。ウシンスキーは、切りはなされてとらえられた教育の基礎の本質的欠陥を考慮しており、教育—教授の過程におけるこれらの基礎の統一のために問題を定めたのである。教育と教授は、もちろん、究極の理想的な目的をもたねばならないが、この目的を実現するためには、人間の生れつきの性向をだめにすることなく、いつもそれに基づかねばならない。〈自分の生来の好みにどんなときでも打ち勝つということは、それらの好みのなかに、われわれの悪い性癖に打ち勝つことを助け、その勝利を祝ってくれるような協力者を見出さない限りはほとんど不可能である。人間の本性にとっては名誉なことだが、われわれは無私無欲の善良な衝動をうちに持たないような心はこの世に一つもないといわねばならない。しかし、この衝動は、きわめて多様であり、ときにはきわめて深くかくれているためにそれを見出すことは必ずしも容易でない〉」(68, 65)

このように、ストルミンスキーは、ウシンスキーによって提起された「二つの課題」を、どんな教育においても教師は生徒の〈自然〉のなかに支柱を見出さねばならない—そのためには生徒の心理の注意深い、科学的な研究が必要である、というコンテキストのなかで把握している、と読みとれるのである。ウシンスキーは、心理学における〈形而上学的方法〉とのたたかいのなかで、「心理学的事実を蒐集し、研究し、一般化」しようとしている。このことは、具体的には、〈かくれた根源〉(skrytyj korenj)を究明し、それに基づいて多様な心理学的事実を明らかにし、説明することを意味していた、とストルミンスキーは考え、「心理の根本法則としての活動への志向」の分析、論証に移っている。(68, 66)

心理の根本法則としての活動への志向：ストルミンスキーは、「活動への志向、積極性をすべての心理現象、そのなかには認識も入るが、の基礎であると考えながら、ウシンスキーは〈教育の対象としての人間〉などをかいている期間、つねにこの問題にたちかえり、心理学的、社会学的、教育学的观点からそれを究明している。ウシンスキーは、心理の積極性の無視、さらには正しくない、先入観にとらわれたこの問題の扱い方が教育学における歪曲のもとになり、それが〈理論的誤りだけでなく、大きな実践的誤りをまねき、しばしば教育のすべての理解に誤った方向をもたらしている〉と考えていた」とのべている。この問題の把握におけるストルミンスキーの論理の展開は、つぎのようなものであった。

- (1) 活動への志向は、植物と動物に共通の＜植物的有機体＞に特徴なものである。なぜなら、＜動物はなによりもまず成長し、発達し、繁殖する植物だからである＞。「活動への志向は、人間において、植物と動物に共通で、特有の＜空間と時間における生存と拡大への志向＞に基づいて、しだいに形成されたものである」(68, 66)
- (2) 人間において、この志向はすべての動物に共通の志向、生存し、活動する志向につくりかえられる。＜この志向は植物的過程によって獲得された力を犠牲にして満足させられる。というのは、植物過程によって準備された力は成長と繁殖の方にだけ向けられるのではなく、その一部は動物的過程によって、あるいはかんたんにいえば、生活過程によって吸収されるからである。生活するということは、感じ、考え、行動するという以外のものでないからである＞。
- (3) この「つくりかえられた志向」—感じ、考え、行動する志向—はすでに動物界にみられるのであるが、人間においては「もっとも高い段階」に達し、人間の心理の発達と結びついて一定の内容と方向をもつようになる。したがって、ウシンスキーは「意識的活動への志向」も人間の自然そのものに基礎をおいていると把握するのである。

心理の基本法則の具体的、社会—歴史的表現としての創造的—生産的労働：ストルミンスキーは、「ウシンスキーは、人間の活動への志向についての抽象的法則の一般的説明にだけ限定されずに、教育の分野におけるそのあらわれに移るまえに、この法則のはたらきを人間の個人的、社会的生活の具体的事実に基づいて示そうとしている」とのべている。(68, 69) ストルミンスキーによれば、ウシンスキーにおける具体的労働の「本質的特徴」は、(1)人間の活動への志向の表現としての労働は、「生産的労働」、すなわち、社会のために一定の価値をつくりだす労働であり、(2)このような労働は、つねに、労働する人間の身体的、精神的発達に密接に結びついており、(3)さらに、この労働は自由で、創造的なものでなければならない、というところにあった。(68, 70—71) とくに(3)については、ストルミンスキーは綿密に検討している。ここで、ストルミンスキーは、社会思想的観点から、「自由へのたたかいがウシンスキーには容認しがたい、実現不可能のものに思われた」ことにウシンスキーの限界をみているように思われる。

教育と教授の分野における活動への志向の意義：「＜教育的人間学＞の心理学的部分におけるこれらの結論を簡単にまとめて、ウシンスキーはつぎのようにかいている：＜人間の道徳的な、すなわち人間的な生活にとっての自由への志向の必要性のすべてを示しながら、またこの人間にとって死活的志向を押しつぶし、それをすべての精神活動からの引き離しに導くような、人間自然のおどろくべき歪曲を示しながら、われわれはそのことによってすでに、この問題における教師の任務の測り知れない重要性を示してきた。教師は、強情やわがままと自由な活動への欲求を鋭く見分けねばならない。なによりもまず、強情やわがままを抑えながら、自由な活動への欲求を抑えないように気を配らねばならない。自由な活動への欲求なしに、人間の精神は自らのうちにいかなる人間的価値も発達させることができないからである。換言すれば、教師は、自由への強い志向を育てねばならず、わがままへの志向を発達させてはならないのである＞」(68, 76—77)

この＜自由への志向＞は、子どもの自主的活動の経験のなかにおいてだけ発達させることができ

る。したがって、教育と教授の体系においてはこの経験を「巧みに」組織しなければならない。ここでは、一定の〈障害〉が必要である。この〈障害〉だけが、自由とは何であるかを認識させるからである。こうして、ウシンスキーは「教育の正しい道は、同じく致命的な両極端—限界のないわがままと限界のない抑圧—の間にさがさねばならないと認識されている。(68, 77)

「II 教授学の体系」, 「すべての教授に必要な条件」では、ウシンスキーの教授学的方法の基礎として、〈活動への志向〉は子どもの年齢的特性と可能性を考慮した〈力相応の活動への志向〉—(stremlenie rebenka k posilnoj dejatel'nosti) としてさらに詳細に分析されている。

(1)ウシンスキーは活動への志向をすべての生物の基本的志向と考えた。活動への志向は、人間のすべての発達の基礎であり、〈子どもの自然の基本法則〉である。(2)子どもは成長するにつれて、しだいに自己の活動の〈恒久性〉を身につける。したがって、教育の主要な課題のひとつは、このような〈恒久性〉をつくりあげるのを助け、子どもの活動に一定の方向を与えることである。(3)ウシンスキーは肉体労働と知的労働の間にはっきりした境界をおかなかった。これは、発達の段階のちがいに基づいた同じ活動の二つの側面である。〈知的労働はより多くの、あらかじめの準備を必要とする、人間の活動への志向の高い形態である〉。したがって、子どもに知的労働に慣れさせることが学校教育のもっとも重要な課題になる。

こうして、ストルミンスキーは、ちがった方向においてはああるが、学校における知的労働の意義と課題を同じように歪曲している、当時の教育思想における二つの傾向についてのウシンスキーの論理をつぎのようにまとめている：

ヨーロッパにおけるルソーの思想の俗流化から生じたひとつの傾向は、学校における教授を気ばらしのあそびに変え、子どもの側からのどんな積極的努力も要求しない：60年代には、官僚的に組織された学校とのますます高まりつつあった、たたかひの影響のもとで、この傾向は進歩的、先進的傾向としてひろまっていた。もうひとつの傾向は、生徒にとって不相応の知的労働の課題を生徒に負わせ、学校における子どもの知的労働の組織についての問題を教育学的な課題を考へることなしに、古い、スコラティックな学校の伝統を保ち続けようとする。ウシンスキーは、この二つの傾向を簡潔にすばらしく特徴づけている。〈以前のスコラティックな学校は、学習のすべての労働を子どもの肩に負わせ、教師にはなまけ者をかりたてるためのムチだけをもたせていた。その後が続いた学校は、他の極端に走った：教師にすべての労働を負わせ、子どもたちが何んの努力もなしに発達するように子どもたちを導くことを教師に求めた。新しい学校は、そうではなく、教師と生徒に労働を分配し、労働を組織する：新しい学校は、子どもができるだけ自主的に労働すること、教師がこの自主的労働を指導し、そのための材料を与えることを要求するのである〉

すでにとりあげた、ストルミンスキーのパンフレット〈偉大なロシアの教育家カ・デ・ウシンスキー〉(1961)のなかの〈生徒の自由な活動の特別な領域としての学校教育の問題〉では、これまでいろいろな角度からたどってきた、ウシンスキーの〈自由な、創造的労働〉のための必要条件とはどのようなものか、というきわめて重要な問題が究明されている。

ウシンスキーは、実際の〈教育学的過程〉は非常に複雑な現象であり、非常に多くの要因によって制約されていると把握している。このような〈教育学的過程〉にたずさわる教師に、「出来合いの処方箋」を与えようとすることは、教師を混乱に導くことを意味する。ここでは、「出来合いの処方箋」でなく、子どもをとりまく環境、生徒の活動がそれに基づいて行なわれるプログラムや教科書、生徒に対する教師の姿勢が問題なのであり、とくに、正しい教授を行なうための理論的根拠、具体的状況についての知識をもった教師の「生き生きとした創造性」が問題になるのである。

ウシンスキーは、教授過程における生徒の自由な、創造的活動という問題で、この問題に対する解答をだそうとしたのでなく、「生徒の自由な、創造的活動としての教授を組織できる条件」を具体的に示したのだ、とストルミンスキーに解釈している。(70, 29) それでは、そのような条件とは何か：ストルミンスキーは、まず教師の養成、プログラム・教科書の作成、教育科学のしあげを指摘している。さらに、とくに重要なのが、子どもにきわめて強い影響力をもつ、子どもをとりまく社会・政治的環境、生活環境とその変革の問題であるとしている。ここで、ストルミンスキーは、ウシンスキーのつぎのようなコトバを引用している：〈両親をはじめ子どもを取り巻くすべてのおとなたちが、人類が歩んできた巨大な道を教師の助けを得ながら歩もうとする子どもたちの努力を、尊敬の念をもって眺めるようにならねばならない。試験官を何とかしてごまかして官位を得るためにのみ勉強するのだという観念、科学はたんに社会生活へ入るための入場券であるにすぎないという観念—この入場券は、すでに玄関番がわれわれを大広間通にすときには、また入場券もない、あるいはニセのまたは別の入場券をもった通過者たちが同じように自信満々の様子をしているところでは、ポケットにしまいこんだり、忘れたりしなければならないものなのだ—が、子どもに忍び込むことを、毒や火と同じように恐れる必要がある〉

当然のことながら、この問題—〈教育〉にとってきわめて重要な問題—は、環境の影響が子どもの社会を腐敗させ、墮落させ、そのことによって教師の活動、学校の活動が妨げられているばかりには、その環境を〈変革〉しなければならないという問題に帰着するであろう。

〈生徒の自由な活動の特別な領域としての学校教育の問題〉のまとめで、ストルミンスキーはつぎのようにのべている：

しかし、教授が行なわれる条件である社会・政治的条件や学校環境の変化は、ウシンスキーがたてた目的—教授を強制的なものから生徒の自由な創造的活動に変える—を達成するためにはきわめて不十分であったということはもちろんである：それに相応しい教師を養成すること、プログラムと教科書をつくり直すこと、教師が日々指導されるにちがいない教育学の科学的基礎をしあげることも必要であった。

カ・デ・ウシンスキーによって提起された、われわれの時代にとっても緊急のこの問題が、解決されたものと考えすることはできない。ウシンスキーの巨大な貢献は、ウシンスキーがこの問題を、その解決がどんなに困難であろうともだれもこの題問に無関心の態度をとりつづけることができないというほどに、いろいろな側面から提起し、基礎づけたことにある、と考える必要がある。心理学的に言えば、生徒は自己を忘れるほど熱中したときだけ、学んでいる対象に真に入る

こむということはまったく明らかである。このような熱中は、教授過程におけるいろいろな条件の変化や、教授過程が行なわれる状況に応じてしだいに生じるのである。

教師は、教授過程が生徒の創造的過程にならないうちは、この過程に生徒が熱中しないうちは、真の教授過程について語ることはできないということをいつも覚えていなければならない。それゆえ、カ・デ・ウシンスキーによって提起された問題は、おそらく、教育学における永遠の問題なのである。(70, 31—32)

3. デ・オ・ロルドキパニーゼの〈カ・デ・ウシンスキーの教育学説〉

ロルドキパニーゼは、第3章の1、「科学としての教育学と教育の技術としての教育学」で、〈教育〉について、「教育を、ウシンスキーは、〈人間のなかに人間を〉(cheloveka v cheloveke)形成する、すなわち、教師の指導のもとで人格を形成する目的志向的過程と理解している。ウシンスキーによれば、教育は人間における意識、意志、道徳的習慣、身体的な力などの発達の複雑なプロセスである……教育は、おもに教授によって達成される。教授は〈教育の強力な器官〉であり、すなわち、教授は人間のなかに一定の資質を陶冶する過程である」と規定している。(25, 98) すでにとりあげた第4章の2、「教育とその課題」では、つぎのようにのべられている：〈「人間は、ウシンスキーによれば、なによりも完全で、すなわち、身体的、知的、道徳的に調和的に発達したものでなければならない。それゆえ、教育は全面的に発達した人格の目的志向的、意図的形成の過程 (tselestremennyy, prednamerennyy protsess formirovaniya vsestronne razvitoj lichnosti) である。個体発生的な人間の発達における教育の決定的意義を明確にしながら、ウシンスキーは、まったく正しく強調している：〈教育は、完全にさせつつ、人間の力：身体的、知的、道徳的な力の限界を大きく動かすことができる〉学校教育が自己教育への準備をし、もし教育がよいものであったら、自己教育は一生続くだろうというウシンスキーの指摘も完全に正しいものであった」(25, 122)

ロルドキパニーゼの第10章〈人格の教育についてのウシンスキーの学説〉で、ロルドキパニーゼは、ウシンスキーの〈教育〉の理論を、(1)人格の教育の一般的基礎、(2)人格の教育の基本的要素（この部分は〈書誌学的考察2〉でとりあげた）、(3)道徳教育の方法と基礎に大きく分け、人格の教育—道徳的に完全な人間の教育の理論として叙述している。

「人格の教育の一般的基礎」

ウシンスキーは、調和的に発達した人間とは、知的に成熟し、道徳的に完全で、身体的に発達した人間であると考えている。このような基本的資質のなかで、「道徳的完全性」が主導的で、規定なのである。

「もちろん、ウシンスキーは、教授を教育から引き離しはせず……同時に教授と教育を同一視もせず、それらの同一性についてでなく、これら基本的な教育学的カテゴリーの統一性について語っているのである」(25, 250) そして、道徳性が知的発達の「自然的」な帰結でないのだから、人格の教育の問題は、教育学理論の特別な分野をかたち造っているのである。

ロルドキパニーズェは、ここで、〈人間のなかに人間を〉教育するための必要条件をつぎのように列挙している：

- (1) 国民性の理念に照らして、人間と人間の使命にたいする正しい見解を教育すること。
- (2) なによりもまず、学習、学習の目的と課題にたいする真剣な、実際の態度を教育すること。
- (3) すべての教育活動を、子どもの年齢的特性に合致させること。
- (4) 教育が教師の組織的で、直接的な指導のもとに行なわれるようにすること。
- (5) 学校が、つねに、知識の教育だけでなく、なによりもまず高い道德性の教育に責任を感じることに。
- (6) 生徒の集団が教育的要求にしたがって組織され、それが学校と教師の正しい指導によって方向づけられること。
- (7) 教育のすべての過程において、学校、家庭、広範な世論の側からの生徒の扱いの統一性があること。(25, 251—252)

4. イ・ア・フレンケリ〈カ・デ・ウシンスキーの心理—教育学的研究における教育と発達の問題〉

〈ソビエト教育学〉誌、1955年、第12号に発表されたこの論文で、フレンケリは、「ウシンスキーがその心理—教育学的研究において提起し、定式化した基本的な考えはどのようなものであったか。なによりもまず、ウシンスキーによって、一定の条件のもとでの〈人間自然〉のほとんど無限にちかい完成の可能性についての考えが全面的に基礎づけられた。ウシンスキーは、〈人間の力：身体的、知的、道德的な力の限界をはるかにひろげる〉可能性について、学校と教師が〈人間の知能、感情、意志の発達に〉及ぼすことができる巨大な影響についてのべている」(78, 74)とかがいている。それでは、フレンケリのいう「一定の条件」とは何であるか。このことは、フレンケリにとって、「ウシンスキーは、子どもの発達の過程を制約しているいろいろな要因の相互関係からなりたつ〈完全な〉原因を明らかにしようとしている。かれの見解によれば、これら要因のうちそれだけではどれひとつとして人格の発達の動力ではない」(78, 77)という問題にかかわっていたように思われる。具体的に「発達とその要因」、「要因の相互関係」についてのフレンケリの分析をたどってみよう。

- (1) 人間に対する環境の影響を、ウシンスキーはひろい意味の教育—無意図的教育—と考えている。

「ウシンスキーは、ひろい意味の教育は〈社会、家庭、母国語、宗教、自然のような無意図的教育者〉の側からの子どもに対する影響のなかにあらわれると指摘している」ウシンスキーは、つねに、社会的、自然的条件の〈総体〉が、教育の強力な要因になるという観念にたっている。

「〈生活のなかで獲得された人間の考え方、行動のしかた、人間の知的、道德的発達は……教育や社会における生活によって規定される……〉とウシンスキーはかいている。かれは、このさい、子どもの発達の決定的要因のひとつとして社会における生活に大きな役割を与えている」(78, 75)

(2) 目的志向的教育、学校教育は子どもの発達の主導的要因であるが、「いつでも唯一の要因ではない。学校教育は一定の条件のもとでだけ主導的要因になるとウシンスキーは強調している」〈教育活動の限界は—かれはかいている—人間の精神的、肉体的自然の条件によって、人間がそのなかで生きることになった世界の条件によってすでにきめられている〉「学校教育が真に子どもの発達の決定的要因になるには、教育の人間学とそれに結びついた人間学的科学の資料に基づかなければならない。人間自然の発達の法則性を研究し、〈教育の対象、すなわち人間の特性を明らかにする〉諸事実とそれらの相互関係を叙述する科学は、学校教育に重要な助力をすることができる。このばあい、ウシンスキーは〈自然を知ることによってだけ……自然を支配し、それをわれわれの目的に応じてうごかすことができる〉というベーコンを引用している。教育学にとっての人間科学の意義は、ウシンスキーによれば、〈教育学は、その目的を達成するために必要な手段についての知識をくみとる〉ことにある」(78, 76)

(3) ウシンスキーは、学校教育の限界が、社会的、自然的条件によってだけでなく、「人間自然」の特性によってきめられているということを強調している。人間の自然は、子どもの発達の過程において、一定の役割を演じているのである。教育理論と教育実践が人間自然の法則に基づかねばならないというウシンスキーの要求は、有機体の発達がすでに有機体の特性に依存しているという人間学的原理から直接導きだされている。

「したがって、ウシンスキーのこのような考えは、ルソーが考えたような意味ではない。人間学的原理によれば、人間自然の特性の研究は、その発達の自然的ななり行きに盲目的に従うためではなく、意識的にうちたてられた目的に応じて人間自然を変え、完成するために必要であった。ウシンスキーの心理—教育学的概念は、客観的要因の影響に依存しない〈自然的〉な人格の発達の過程という概念とは根本的にちがっていた。……しかし、同時にウシンスキーは、人間の生得的特性—かれの素質、性癖—が教育の影響に一定の限界をつくるということをつけ加えているのである。〈人間の教育は、多くの、非常に多くのことをできるが、すべてではない：人間の自然は……内的人間の発達において同じく重要な部分をしめている〉ウシンスキーは、したがって、両極端に反対しているのである。ウシンスキーは、教育の全能の概念も、人間の発達の自然による予定性についての宿命的見解も拒否している」(78, 76)

(4) 「学校教育とその影響力を限定する要因—無意図的教育と人間の自然—のほかに、なおひとつの発達の要因、すなわち、子ども自身の意志、子どもの積極的活動、自己教育においてあらわされる意志的努力が存在する。人間の意志は、〈精神だけでなく、精神に対して影響をもつ肉体も変えることができるもっとも強力なテコ〉である」ウシンスキーは、意志がまったく「精神的な起源」をもつ行為ではないと考えている。ウシンスキーのこのような見解は、かれの労働と積極的活動の人間自然の完成における役割の理解と結びついている。(78, 77)

子どもの発達とその要因—無意図的教育、学校教育、子どもの自然、子どもの意志・意志的努力—とそれらの相互作用について、このように述べたあとで、フレンケリは、学校教育—発達の教授—の問題をとりあげている。フレンケリによれば、「人格の全面的発達を可能にする、学校教育

(chkoljnoe vospitanie) —発達の教授 (razvivajushchee obuchenie) —は、具体的には、生徒の思考における体系性、意識的で確実な知識の習得、これらの知識を利用する能力、知的能力の完成、感情、意志、全体的性格の育成、世界観の形成、道徳的な行為の習慣の形成などを内容としていた。これらについて、フレンケリは綿密に分析、論証している。さらに、フレンケリは、「人間の人格のすべての側面の発達をうながす、心理学的法則性と生理学的メカニズムはどのようなものであったか。この問題に対する答を、ウシンスキーは、人間の意識の構造についての学説のなかで、大脳と心理の問題の解決との関連のなかで、だしている」とし、これらの問題を取りあげている。そして、この論文の最後で、フレンケリは、ウシンスキーをつぎのように評価しているのである：

子どもの教育と発達の本質、これらの過程の間の相互関係、人格の全面的発達の過程の心理学的、生理学的法則性についてのウシンスキーの見解が、教育学と教育心理学における価値ある貢献であったということを誇張して考えてはならないだろう。人間の心理的活動の生理的メカニズムについてのウシンスキーの見解は、科学的に基礎づけられた理論ではなく、推論 (dogadka) であったと解される。しかしながら、偉大な教育家の見解、学校教育の課題が子どもの大脳における、その形態と現象のすべての多様性において心理的活動の物質的基礎である反射の連合、神経的習慣の形成にあるという見解の意義を過小評価することはできないのである。このような方法で、子どもに〈子どもの自然にない〉心理的特性や能力 (psikhicheskie osobennosti i sposobnosti, kotorykn on ne imel ot prirody) を育てることができるというウシンスキーの考えは注目すべきものである。学校教育の第二の、重要な課題は、子どもの行動の否定的形態の物質的基礎である、大脳につくられる反射の連合、神経的習慣をこわすことであるとウシンスキーは指摘している。(78, 82—83)

5. ヴェ・ア・ネロヴィフ〈カ・デ・ウシンスキーによる生徒の積極性と自主性の問題の哲学的、心理学的基礎づけ〉

ネロヴィフのこの論文は、ソ連邦教育科学アカデミヤ報告、〈教育科学における新研究〉129 冊 (1963) に発表されたものである。ネロヴィフは、「ウシンスキーは、どんな教育学的問題の正しい解決も、その全面的な基礎づけを要求する、もし教育者が人間を全面的に教育しようと欲するならば、教育者はまずもって人間を全面的に知らねばならない、と再三強調している。このような観点から、ウシンスキーは、教育のすべての問題の解決に、生徒の積極性、自主性を育てる問題の解決もそのなかに入るが、とりかかっている」とのべたあとで、生徒の労働活動の基本的形態としての学習の論理的前提である、労働の役割、意義、性格をつぎのようにまとめている：

すでに自己のはやい時期の論文、〈労働、その精神的、教育的意義〉で、ウシンスキーはこの重要な問題の哲学的基礎づけを試みている。ウシンスキーは、労働が人間にとって経済的、物的富の源泉であるだけでなく、人間の身体的、道徳的、知的発達の必要条件でもあるという思想をはっきり提起している。自由な労働は—ウシンスキーによれば—〈人間的……道徳性のすぐれた

保持者〉である。人間にとって意味のある目的を実現することに向けられた、人間がその欲求を満足させるための労働活動を行なうことが、人間における強い積極性のあらわれを不可避免的に制約している：労働活動を行なうことは、合法的に人間的努力の緊張と自主性のあらわれに結びついている。怠惰な生活、どんな労働も欠いた生活の結末は、まさに、やる気のなさ、無感動、衰弱、消極性、道徳的無価値である。(39, 112)

ネロヴィフによれば、生徒にとってどのような活動も、もちろん、学習活動も力相応のものでなければならぬが、同時に「最大限の自主的努力」を生徒から要求しなければならない。ここで、教師の理性的な助力と指導がきわめて重要になる。

〈心理学的基礎づけ〉では、人間の積極性が、人間にとって生得的な心理的、肉体的力であると把握され、注意、記憶、想像、悟性、感情、意志などの心理学的現象のなかで、究明されている。

ネロヴィフのまとめはつぎのようなものである：「このように、ウシンスキーは、すべての心理的現象を人間の労働的、認識活動と、目的の実現、欲求の満足に向けられた、欲求によって決定されている活動と、人間の積極性、自主性という特徴のあらわれを要求し、制約している活動と結びつけていた。人間の生活と教育における主要な地位に、ウシンスキーは自主的活動をおいている。ウシンスキーは、この活動が人間のすべての心理的機能、注意、記憶、想像、思考、感情、意志に触れていると考えている。このことによって、自主的活動の必要性、その生徒の教育と教授の過程における中心的地位が説明される。……ウシンスキーは、積極性と自主性を個々の心理的機能だけでなく、人間の一般的方向性にも関係させている。ウシンスキーによって全面的に基礎づけられた、この問題は、教育学の諸問題の解決としあげへの科学的接近の輝やかしい典型である。ウシンスキーによって提起された、いわゆる〈積極的〉注意についての命題や〈機械的〉記憶に対するウシンスキーの見解は価値があるものである。それらは、生徒の積極性と自主性を育てる教授の正しい組織にとってきわめて重要である」(39, 116)

6. ユ・ペ・アザロフ〈カ・デ・ウシンスキーの教育思想〉

このパンフレットは、〈ズナーニェ〉から〈国民大学—教育学部シリーズ〉の一冊として、1971に発行されたものであり(Pedagogicheskie idei K. D. Ushinskogo, Znanie, 1971.) (1)ユ・ペ・アザロフの論文〈もっとも偉大な技術〉(velichajshee iz iskusstv), (2)〈教育の対象としての人間〉第3巻資料からの抜萃、〈教育の方法についてのカ・デ・ウシンスキー〉に分けられている。

アザロフは、「教育の手段と要因の問題は何世紀もの間、教育家をうごかしてきた。この問題は、現在でも、緊急の問題なのである」とのべている。「教育と発達的手段は、ウシンスキーによれば、子どもの自然そのもの、子どもの活動の本質から、子どもの知能に養分を与え、感情の世界を豊かにし、子どもの形成に影響を及ぼしている現実の環境から導きだされる」アザロフは、この二つの基本的要因—子どもの自由な、創造的活動と外的環境—が教育の手段を規定していると把握するのである。

アザロフは、「ウシンスキーの学説のすべてのライト・モチーフは、かれの基本的著作〈教育の対象としての人間〉のなかのつぎのようなコトバにある」と指摘している：〈……どんな人間の精神も活動を要求する。そして、教師や環境が精神に与え、精神が自らのために見出した活動の種類によって、その対象と発達の方がきまる。教育理論や教育実践における主要な誤りや多くの手ぬかりは、この心理学的真理を十分に評価しないことから生じる〉どんな教育手段の体系も、どんな教育作用も、どんな教育的環境の組織も、子どもを自己教育へ、労働し、完全になるという自主的志向へと上げますように、うちたてられねばならない。ウシンスキーは、教育活動を、子どもの活動、子どもの自由、自主性、創意性との切り離しがたい関係のなかにみていた。アザロフは、このようにのべている。

これまでみてきたように、ウシンスキーにおける〈教育とは何か〉の解釈、評価には、現在も問われ続けている〈教育の問題〉がほとんど出つくされているといっても過言ではないだろう。このことは、ウシンスキーの思想・理論が深遠なものであること、それを対象とする研究者の視点に本質的なちがいがあつたことを示しているように思われる。まさに、「教育とは何かということ、これが教育学の方法論の中心問題である」（スヴァトコーフスキー）のである。ウシンスキーのかき遺したものに即して、〈教育の問題〉を把握し、その時代的制約と現代的意義についてのべねばならないところに来たようである。

〈教育学〉の問題

1. 教育大学教科書〈教育学史〉

1956年度版〈教育学史〉における、〈教育科学と教育技術についてのカ・デ・ウシンスキー〉の全文はつぎのようなものである：

ウシンスキーは、生理学、心理学、哲学、いろいろな教育学体系の知識を身につけたひろい教養ある思想家として教育理論の究明にとりかかっている。

ウシンスキーは、教育理論は、解剖学、生理学、心理学、哲学、歴史学やほかの科学の適用に基づいた教育経験の一般化でなければならないと指摘している。教育理論は、教育的処方箋にとどまらず、教育の法則を明らかにしなければならない。

思弁的で、机上の空論的な理論を拒否しながら、ウシンスキーは教育学における経験主義についても、たとえばまくいった経験でも個人的な教育経験にだけ基礎をおくのは十分でないとして正しく指摘しながら、注意をうながしている。かれは、理論と実践の統一を要求している：〈何ものにも基礎をおかない空虚な理論は、どのような思想も導きだすことができず、どのような理念も先行もしなければ、後に従うこともない事実や経験と同様に、なんの役にもたたないものである。理論は現実を捨てることができず、事実は思想を捨てるができない〉、とウシンスキーは自己の最初のエデュカチオナル論文〈教育的文献の効用について〉のなかでかいている。理論なしの教育実

践を、かれは医学におけるまじないによる治療にたとえている。

ウシンスキーは、公教育それ自体は歴史の進行を規定せず、国民の歴史的発達に依存していると正しく考えていた。国民自身が未来への道をつくり、教育はこの道を行くだけであり、ほかの社会的な力と協力して個々の人間も、新しい世代もこの道を行くのを助けるだけである、と考えている。だから、決して教育の体系を捏造したり、ほかの国民の教育の体系を借用したりすることとはできないのである。

1959年度版では、この〈教育科学と教育技術についてのウシンスキー〉の小見出しのなかに、1956年度版の「ウシンスキーの著作〈教育の対象としての人間、教育の心理学的基礎〉」がすべて含まれている。ここには、省略も補足もない。

2. デ・オ・ロルドキパニーズェの〈カ・デ・ウシンスキーの教育学説〉

ロルドキパニーズェの著作の第3章は、「教育学の一般的基礎についてのウシンスキー学説」であり、(1)科学としての教育学と教育の技術としての教育学、(2)哲学—教育学の基礎、(3)教育学—社会科学、(4)科学としての教育学の内容、(5)教育学とほかの科学の関連、(6)教育科学における国民性の原理、(7)教育学の意義とその発達の方途、に分けられている。

この第3章のはじめで、ロルドキパニーズェは、「カ・デ・ウシンスキーは、ロシアの教育科学の父と正しく呼ばれている。もちろん、このことは、ロシアの教育学の歴史がウシンスキーからはじまったということについて語っているのではまったくない。ロシアの教育思想の歴史は、ロシアの民族の歴史そのものと同じく、ずっと古い時代にはじまる。ロシアにおける教育科学の創始者としてのウシンスキーについて語るとき、われわれは、ウシンスキーがわが国においてはじめて科学としての、教育についての理論としての教育学をつくりだしたということを念頭におかねばならない。たしかに、教育理論の個々の側面は、ウシンスキーの時代にも究明されているが、それらは教育の一定の、統一的な体系の水準には達していなかったのである」と位置づけている。(95, 97)

「科学としての教育学と教育の技術としての教育学」

すでに講演〈官房学教育について〉でみられる技術としての教育学についての見解を、ウシンスキーは、ほかの著作、論文、とくに〈教育の対象としての人間〉第1巻序文でも擁護している。ウシンスキーのこのような確信に、あるものは(カプチェリョフ、ヴォルコヴィッチなど)科学としての教育学(pedagogika kak nauka)の過少評価、教育科学の基本的問題に対する誤った解決をみている。なるほど、ウシンスキーは形式的に教育学を技術と規定しているが、実際にはこのことによって、パウリソンが考えたような処方箋的な官製教育学に対するたたかいを宣言し、それから、意識的教育学の原理を擁護し、国民教育省のいろいろな〈規則〉や〈指示〉に拘束されていた教師の自主性と主導性の意義を高く評価していたのである。さらには、技術としての教育学について語りながら、ウシンスキーはもっとも主要なものを、理論としての教育学でなく、教育でさえもなく、おもに教師の直接的な教育活動にみていた。ここから、ウシンスキーが科学

としての教育学を過小評価したということがいかに誤りであり、思いちがいであるかということをかんたん知ることができる。

科学としての教育学が自己の対象、自己の客観的法則をもつという基礎的命題に基づき、ウシンスキーはつぎのようにかいている。〈どうして教師にたいし、すべてをかれの個人的観察力、個人的経験に委ねてしまい、自分の仕事に対する準備を要求しないでいることができよう？ はたして教育の問題は医学の問題より重要ではないのだろうか？ほんとうに教育の対象、すなわち、人間の精神は医学の対象である身体がもっているのと同じようなそれ自身の法則をもっていないのだろうか？なぜ解剖学、生理学、病理学が身体には可能で、精神には必要ないといえるのだろうか？身体と同様に精神も自己のオルガニズムをもち、自己の内的法則によって発達し、正常な状態からの逸脱をもつのではないだろうか？ほんとうに精神活動の現象、さまざまな人間における精神の発達になんの共通性も認めることができないものだろうか？ほんとうにここには事実も、法則もないのだろうか？〉

しかし、これらの事実や法則を知り、それと合致するためには、まずこれらの事実を研究しなければならない。〈もし教育者が人間を全面的に教育しようと欲するのなら、教育者はまずもって人間を全面的に知らねばならない〉とウシンスキーは教えている。しかし、〈教育の対象〉を知るためには、教育者はその対象をつぎのように認識しようとしなければならない。〈現実の人間がいかなるものかを一人間のすべての弱点、人間のすべての偉大さ、その日常のあらゆる小さな要求からすべての大きな精神的要求にいたるまで一知るように努めねばならない。教育者は、家庭のなかの人間、社会のなかの人間、民族のなかの人間、人類のなかの人間、自分の良心とだけ向いあった一人ぼっちの人間を知らねばならない。あらゆる年齢、あらゆる階級、あらゆる地位の人間、喜びや悲しみのなかにある人間、偉大な人間、打ちひしがれた人間、力のあり余る人間、病気の人間、無限の希望に満ちた人間、死の床にあり人間的慰安のコトバもすでに用をなさないような人間を、知らねばならない。教育者は、もっとも醜惡な行為、もっとも高潔な行為に人間をかりたてる動機、罪ある思想や偉大な思想の発生の歴史、あらゆる情熱、あらゆる性格の発達の歴史を、知らねばならない。そのときのみ教育者は、人間の本性そのもののなかに、教育的影響—この巨大なる影響の諸手段を見出すことができよう〉

教育科学のこのような課題に基づき、ウシンスキーは、〈教育の対象〉の研究、すなわち、子どもの研究の基本的方法も考えている。なによりもまず、ウシンスキーは、科学としての教育学が自己の対象に固有の研究方法をもたねばならないということをよく理解していた。同時にかれは、教育学の生きた対象—子ども—はたえざる発達のなかにあるということ、子どもの研究は発達のプロセスのなかで、教育のプロセスのなかで、教育のプロセスのなかでだけ可能であるということをよく理解していた。したがって、教育学的研究の基礎的方法は、子どもの教育のプロセスにおける子どもの観察である。しかし、たんなる教育学的事実、実践からのばらばらの結論は、教育のプロセスにおける子どもの発達の法則を科学的に明らかにする力をもたない。このような観察の結果つくりだされる処方箋的な教育規則を科学と呼ぶことはできない。〈主要なことは—

ウシンスキーはかいている一、規則の研究にあるのではなく、このような規則がひきだされる科学的基礎にある。……われわれは、教育者にあれこれの行動をなさいとはいわない。しかし、われわれはかれらに、あなたがたが制御しようとしている現象の法則を研究しなさい、このような法則やそれを適用しようとしている状況に応じて行動しなさいというだろう

表面的な、処方箋的教育学とたたかいながら、ウシンスキーは教育学が教育実践の科学的一般化に基づくよう要求している。このような一般化を、かれは教育学研究の、したがって科学そのものの完成の基礎的方法を考えている。(25, 99—101)

このように、ロルドキパニーズェは、ウシンスキーにおける〈科学としての教育学〉を特徴づけているのである。そこにみられる、パウリソンの「処方箋的な官製教育学」に「教師の自主性と主導性」の重視に基づいた、「教育実践のための教育の理論としての教育学」という論理はきわめき説得力をもっている。しかし、後にのべるように、〈教育学は科学か技術か〉という問題が解決されたとはいえないことはもちろんである。それはともかく、ロルドキパニーズェの「教育実践のための教育の理論としての教育学」—〈技術としての教育学〉(pedagogika kak iskusstvo vospitaniya)—をみておこう：「人間の教育と教授は客観的法則をもち、その知識は教育者が自己の活動をの法則に合致させるために必要である。自己の対象—子どもの教育—の発達の法則を知りつつ、教育者はいろいろな教育学の規則、処方箋の自動的な実施者でなく、自己のしごとの建設者、創造者、芸術家にならねばならない。まさに、このような観点から、教育学はくもっともひろい、複雑な、もっとも高くそしてすべての技術のなかでもっとも必要な技術である」(95, 98)

「哲学—教育学の基礎」

ウシンスキーは〈教育学はわが国だけでなく、どこでもまだまったく幼年時代にある〉と指摘し、このようなおくれの基本的原因のひとつは、教育学の基礎としての哲学の無視であり、教育実践の資料に対する哲学的扱いから切り離された教育実践の経験の一般化であると考えていた。

教育科学をうちたてればあい、哲学にきわめて大きな意義を与えながら、ウシンスキーは、教育実践からの経験や事実が一定の哲学的観点からのそれらのとり扱いに基づいて分析されなければ、経験や事実それ自体は何も明らかにせず、それらについてのわれわれの概念は表面的な見解にとどまるという非常に正しい原理を発展させている。〈教育経験は、その結果と原因がかけ離れているがゆえにのみ教育活動の確かな指導者となり得ないのではない。たいていの教育経験は、きわめて複雑であり、そのすべてがひとつではなく、たくさんの原因をもっている。したがって、その点全然見当ちがいのもの、むしろ反対の条件となるかもしれないようなものを、ある結果の原因とするような誤りを犯すことは、きわめてやさしいことなのである〉

さらに、ウシンスキーは、教育学が哲学的基礎に基づいてうちたてられないうちは、教育学は真の科学にならないと指摘している。自己の主著〈教育の対象としての人間〉やほかの教育学の著作、論文を、ウシンスキーは、哲学的基礎に基づいてうちたてており、それゆえ、これらを高い科学的水準に到達させている。〈われわれの著作は、自分自身のしごとをじっくり考えてみるようなことはしないで、あれこれのばあいはどうしたらよいかを、心理学的分析や哲学的思索に自

分自身をわずらわめることなく、直接に教えてくれるような「教育学簡易便覧」を手に入れたい
 と思っているような教育実践家を満足させることはないだろう。同時に、生活や実践から切り離
 して、教育学に純粋に思案的性格を与えようとする、このような教育学の理解ともちがっていた。
 〈われわれの著作は、教育学をお高くとまって見下し、教育の実際も知らなければ、その理論も
 知らず、公教育をたんに行政の一分野としてしか見ない人を満足させることはないだろう。この
 ような裁判官は、われわれの著作を余計なものと呼ぶだろう。なぜなら、かれらにとってはすべ
 てがきわめて簡単に解決されているのであり、かれらの頭のなかでは、すでにとっくの昔にすべ
 てが解決済みなのだから、何をいまさら論じ、このようなぶ厚い本をかくのか、理解できないだ
 ろうからである〉

先進的な教育学的実践や生活の科学的一般化である教育理論だけが正しく、その結論の正しさ、
 真実さを、実践そのものが証明するのである。(25, 103-104)

3. ヴェ・ヤ・ストルミンスキーの分析

1959年に刊行された〈カ・デ・ウシンスキーのアルヒーフ〉第1巻—〈国民教育省雑誌〉(1860
 —1861)におけるカ・デ・ウシンスキーの編集活動の資料、19世紀中期のイギリス、フランスにお
 ける学校と教育の諸問題についての論文—には、ウシンスキーの「〈国民教育省雑誌〉の新しいプ
 ログラム」が収録されている。その解説で、ストルミンスキーはつぎのようにのべている。

ここで、ウシンスキーははじめて教育学の基礎に対する自己の原則的態度をはっきりのべてい
 る。雑誌の課題を国民教育の分野における肯定的な信念を発達させることにおき、ウシンスキー
 は、このような肯定的信念は、一方では社会の真実の要求に、他方ではすべての国民に共通の科
 学の結論に基づかねばならないと確信していた。ウシンスキーは、教育学を、〈自然、歴史、人
 間の精神の法則を明らかにする科学がもつような自立性を主張することができない〉学問と考
 えている。〈教育学は教育目的を達成するために、このような科学の発見をすべて利用するだけ
 ある。生理学、心理学、哲学、そして歴史学が教育学に法則をもたらす：教育学は、これらの法
 則を教育理論、教育規則のかたちで表現し、一定の時代、一定の社会における人間の教育にそれ
 を適用する手段を探究する〉このような観点を、ウシンスキーは、8年後、〈教育的人間学〉第
 1巻序文でよい詳しく、より明確ではないかもしれないが、基礎づけようとしている。ウシンス
 キーのこのような観点は、教育学の科学的性格の否定と解釈されたし、今もなお時にはそのよう
 に解釈されている。そのために、多くの教育学者は、あたかも教育学の科学的究明にたいする反
 対者であるかのように考え、ウシンスキーに神経を尖らせている。実際には、ウシンスキーの立
 論には、教育学の科学的性格の拒否がないばかりか、これらの立論のすべては自然、歴史、人間
 の精神について科学的に明らかにされた法則に教育学を従わせようとする事に向けられていた。
 どのようなものであれ、ほかの基礎に基づいて真の教育科学はうちたてられないのである。(12-
 1, 365)

1960年に公にされた〈カ・デ・ウシンスキーの生涯と教育活動（伝記）〉では、ストルミンスキーは、ロルドキパニーズェもふれているパウリソンとの〈論争〉について叙述している。

1859年、ペテルブルグにおいて、レートキンなどによって組織された〈ペテルブルグ教育学会〉の会議における、パウリソンの報告〈教育学は科学か、具体的にはどのような科学か〉（1864.5）をめぐって会員の間で論争が行われ、ウシンスキーもこの論争に加わっている。パウリソンの報告の骨子は、教育学は生理学と心理学に基づいた、〈応用科学〉（*prikladnaja nauka*）であるというものであった。9月開かれた会議で、ウシンスキーは、このドイツ教育学の直訳的なパウリソンの意見に反対し、(1)教育学は生理学と心理学だけに基礎をおくことはできない、「生理学と心理学は、教育のためになんらかの支柱と手段をもたらすだけである」(2)教育学はその基礎に哲学的イデー、教育のイデー、道徳的人間をもつ〈技術〉（*iskusstvo*）である、と主張している。続いて開かれた10月の会議で、ウシンスキーは、教育学のために「哲学的基礎」が必要であるということをさらに明確にしている。（69, 273—274）

このような〈事実〉を、ストルミンスキーはつぎのように解釈している：まず、「教育学が技術である」という点については、ウシンスキーは教育学が科学でないということを主張しようとしたのではなく、「教育学はそれが基づいている科学の資料を機械的に応用するのではなく、創造的にそれを利用する」ということを強調しているのである。「哲学的基礎」については、「心理学も、生理学も、なお、その法則のなかに人間自然を十分に反映させることはできない。教育学は、哲学的科学であり（*pedagogika-filosofskaja nauka*），その基礎はたんなる心理学的、生理学的法則よりも深くに求める必要がある。これは、教育科学の新しい問題提起であった」とのべている。（69, 275）

4. ヴェ・ゼ・スミルノフの〈カ・デ・ウシンスキーの教育活動と教育学的見解〉

この論文は、1963年に発行された〈19世紀ロシアの進歩的教育学の歴史概観〉に収められている。〈科学としての教育学と技術としての教育学〉の部分を取りあげてみよう：

スミルノフは、まず、「ウシンスキーは、自己の数多くの著作、論文のなかで教育学と学校の重要な側面のすべてをとらえている。ウシンスキーには、科学としての教育学、技術としての教育学という課題を明確にしようとする試みがあった」とのべる。（53, 206）

「科学としての教育学」

- 1 〈人間のなかに人間〉を目的志向的に教育する科学としての教育学は、ウシンスキーの見解によれば、教育の本質を規定し、その発達の法則を明らかにし、定式化し、教育—教授過程の一般理論的基礎を規定することを基本的な課題としている。
- 2 科学としての教育学は、ほかの多くの科学と、たとえば、歴史学、哲学、とくに心理学、生理学、論理学と密接に結びついている。教育学は、このような科学やほかの科学の〈助力〉をうけ、それなしには発達することができない。教育学はほかの科学の完成とともに発達し、完成される。（53, 206）

スミルノフのこの問題についての把握はこのようなものであった。ここで、スミルノフは、ウシンスキーのつぎのようなコトバを引用し、興味ある意見をのべている。〈医学者、歴史学者、言語学者は、かれらがたんにそれぞれの専門家であるだけでなく、教育学者であるときにのみ、すなわち、教育学的問題がかれらの頭のなかでかれらのすべての研究に先行するときのみ、それだけでなくかれらが生理学、心理学、論理学という教育学の三つの主要な基礎を十分に知っているときにのみ、教育のしごとに直接の利益を与えることができるのである〉「ウシンスキーのこのような意見が、わが国の教育大学で教えている多くの歴史学者、言語学者、ほかの専門家のしごとになお十分には反映していない」というのである。(59, 207)

「技術としての教育学」

「技術としての教育学、換言すれば、教育学的手腕は (pedagogicheskoe masterstvo)、ウシンスキーの観点によれば、実践における教育学的、理論命題の創造的な、もっとも巧みな適用がその主要な目的である。科学的理論としての教育学と技術としての教育学はウシンスキーにおいてはなにか互いに孤立的なものとしてでなく、社会生活の統一的、全体的現象の二つの側面としてのべられている。他方なしに一方は存在せず、正常に発達することもできない。……ウシンスキーは、教育理論なしの教育実践はその本質において〈医学におけるまじない〉と同じであり、技術としての教育学の発達を確保できないと主張している。教育理論によって照らされた教育実践だけが、技術としての教育学が生きた力をくみとることができるすばらしい源泉になる。このような実践に基づいたときだけ、教師の教育学的手腕はうまく成長し、発達するだろう」(53, 207-208) スミルノフは、ウシンスキーの教育活動、とくにガッチンスクの孤児学院における教育活動が、「教育理論と教育実践」、「科学と技術」がどのように結びつかねばならないかという問題についての典型になる、と評価しているのである。

5. エリ・ア・レフシンとヴェ・イエ・グムールマンの評価

レフシンやグムールマンのこの問題—教育学の性格—の評価は、これまでとりあげてきた教育学史、教育史研究者たち、すなわちメディンスキー、ロルドキパニーズェ、ストルミンスキー、スミルノフなどの評価とはまったく異質のものであるように思われる。

レフシンの論文〈教育現象の本質について〉(Levshin, L. A., O prirode javlenij vospitaniya. Voprosy filosofii, 1968, No. 6) は、方法論的な面できわめて重要な問題提起を内容とするすぐれた論文であると思われるが、そのなかで、レフシンはつぎのようにのべている。

「…教育学は科学か。あるものは、教育学は技術であり、それゆえ、教育学には科学にとっては当然のどんな要求も提起できないと考えている。この問題は、注意深い究明を必要としている。たとえば、19世紀ロシアの古典的教育思想家、カ・デ・ウシンスキーは、教育学は科学でなく、技術であるとはっきり主張している。しかし、単純にウシンスキーに合意することも、反対にウシンスキーは〈誤っている〉ということも正しくないだろう。問題の核心は、ウシンスキーが生きた時代

には、まだ、教育学を理論的科学にするための条件がなかったということにある」

〈ソビエト教育学誌、1971年、第4号に発表された、グムールマンの論文〈教育学における、〈法則〉〈原理〉〈規則〉の概念についての問題によせて〉(Gmurman, V. E., K voprosu o pon-jatijakh〈zakon〉, 〈printsip〉, 〈pravilo〉, v pedagogike)では、グムールマンは、エヌ・イエ・カザンスキーの論文〈科学的教育学発達の方途についてのカ・デ・ウシンスキー〉(〈ゲルツェン名称レニングラード教育大学紀要〉、(1957)をとりあげている。

「教育の技術と教育の理論、実践の規則と科学の法則の相互関係を特徴づけながら、ウシンスキーはのべている：〈もちろん、あらゆる技術が自分の理論をもつことはできる。しかし技術の理論は科学ではない。技術の理論は、すでに存在する現象や関係の法則を叙述するのではなく、実践活動のための規則を科学からその規則の根拠を得ながら定めるのである〉」—このような問題をカザンスキーは究明しているが、「なぜ、ウシンスキーが教育技術の理論は〈規則を定める〉だけで、教育活動の客観的法則性を明らかにできないかについては明らかにしていない」とグムールマンはのべている。グムールマンは、「問題は、カ・デ・ウシンスキーの世界観が矛盾したものであり、かれの技術としての教育学に対する見解が、実証主義的哲学者、ジョン・スチュアート・ミルの認識形而上学と結びついていたということにある」と把握しているのである⁽⁸⁾：

実証主義の代表者たちには、科学の課題と法則の説明に特徴がある。かれらのすべては、実証主義の創始者オーギュスト・コント（1798—1857）にせよ、論理学者、経済学者ジョン・スチュアート・ミル（1806—1873）、社会学者、教育学者ハーバード・スペンサー（1820—1903）にせよ、細部にはちがいはあるが、科学は感覚的一事実を記述し、体系化し、それらの間の法則的關係を定めるのであり、それらの本質を明らかにするのではないという観念的な考えをもっている。

〈論理学体系〉のなかで、ミルは、自然の科学的認識と政治学、美学、倫理学、医学などの知識分野を対置している。ウシンスキーは、ミルのこのような基礎的命題をくりかえさず、ミルの知識の特徴づけに賛同しているのである。ウシンスキーはかいている：〈科学の命題は—イギリスの思想家ジョン・スチュアート・ミルはいう—存在する諸事実—（諸現象）の存在、共存、順次性、類似のみを証明する。技術の命題は、何かの存在を証明するのではなく、何が存在せねばならぬかを指示する〉。明らかに、このような意味で、政治学も、医学も、教育学も科学と呼ぶことはできない。それらは、存在するものを研究するのではなく、存在させたいと思うもの、そしてそれを達成するための手段を指示するにすぎないからであると、ウシンスキーは続けている。このような区別に基づき、ウシンスキーは、教育学は、法則でなく、規則を明らかにするという結論に達している。したがって、〈広義の教育学〉すなわち、教育家に必要なある〈教育学的〉目的に向けられた科学（解剖学、生理学、心理学、ほかの科学）の知識の集合を、〈狭義の教育学〉から区別したのである。〈狭義の教育学〉を、ウシンスキーは、これらの科学から導きだされた技術の理論と考え、そこに〈教育規則の集合〉だけをみていた。まるで教育学は現実に存在するものを研究せずに、存在させたいと思うものを示すだけであるかのように主張しながら、ウシンスキーは自己矛盾に陥っている。論文、〈教育的文献の効用について〉で、ウシンスキーは、

教育経験—これは＜教師が経験した教育事実の量の大小＞であり、教育理論は＜イデアルな形態における事実と事実の関連＞であると正しく主張している。ウシンスキーのほかの著作、論文でも、教育学はほかの科学から導きだされた教育活動の規則に帰着させられてはいないのである。それらでは、教育学は、現実の教育現象の研究に有機的に関連しているのである。

これまで、ウシンスキーにおける教育学の問題を、とくに教育学の性格を中心にみてきた。たしかに、ウシンスキーは、教育学は＜科学＞でなく＜技術＞であるとのべているのである。しかし、ウシンスキーがなぜ教育学を技術と規定したのか、それをどう解釈するかという問題になると、意見が分れる。教育実践において教師の自主性、主導性が不可欠の条件であること（ロルドキパニーヅェ）、教育実践において＜教育的手腕＞が必要であること（スミルノフ）を、だれも否定することはできないし、ウシンスキーはそうように考えているのである。問題は＜技術としての教育学＞という観点にありそうである。ウシンスキーの論理の展開をたどれば、＜科学＞を「ある対象あるいはある種類の対象に属するあれこれの現象の法則の客観的な、多少とも完全かつ組織的な説明」と考えると、このような意味で＜科学＞の対象となるのは、「自然現象か人間の精神現象、あるいは人間の恣意の外に存在する数学的關係や図形」だけということになる。ウシンスキーにおいては、数学、天文学、化学、解剖学、生理学—自然科学—と教育学、医学、さらには政治学が対置されているのである。ウシンスキーが教育学を＜科学＞と呼ばずに、＜技術＞と名付けたのは、自然科学的な科学ではないというところにアクセントがあったように解される。そうでなければ、＜広義の教育学＞—ひとつの自的を追求する諸科学の集合としての—＜狭義の教育学＞—これら科学から導きだされる技術の理論、あるいは教育規則の集合としての—の区別が理解しがたくなる。＜実践的活動＞としての教育と理論の対象としての教育が、ウシンスキーにおいては、明確に見分けられていたように思われる。教育学とは、＜実践的活動＞—人間の意志には依存しない現在や過去の活動でなく、未来の活動—を研究する＜技術＞にすぎない、とウシンスキーはのべてるのであるが、このことは、教育学が実践活動を対象にする＜科学＞であるということと少しも矛盾しないように思われるのである。同じく既成の学問を＜モデル＞にしながら、ヘルバルトは形而上学と数学を選び、ウシンスキーは医学と政治学を選んだことの意味をもう一度考えてみたいと思う。

教育の対象としての人間

ウシンスキー全集の第9巻には、〈カ・デ・ウシンスキーの〈教育的人間学〉のはじめの二巻についての批評を論説〉という付録がつけられている。そこでは、〈教育の対象としての人間〉についてつぎのように指摘されている：「ウシンスキーの〈教育的人間学〉は現在までなお十分な分析と評価をもたないが、それにもかかわらず、それは、ウシンスキーのこのすばらしい、独創的な労作の出版に学問的、教育学的世論がどのような反応を示したかを証明する多くの批評や反響を呼びおこしている」(10—9, 599)「ソビエトの教育学的文献においては、われわれの時代とウシンスキ

ーのイデオロギー的な異質性についてはもはや語らないにしても、長い間ウシンスキーの〈教育的人間学〉は、現在の心理学の観点からすれば、すたれてしまっただけのものであるという意見が保たれてきた」(10-9, 615)

この付録には、〈教育の対象としての人間〉に関する、の文献がとりあげられている。(1)教育的人間学の第1巻、第2巻が刊行されたときの批評、(2)〈教育的人間学〉の第8版が発行されたときの批評、(3)十月革命までの論説と批評、(4)ソビエトの教育学の文献における論文、研究)

(4)では、メディンスキー、ストルミンスキー、アナーニエフ、アリャーモフ、ゴンチャロフ、コルニロフ、アルナモフ、ロルドキパニズェ、タジバーエフの論文、研究がとりあげられているが、これまで、とくに〈書誌学的考察2〉—ウシンスキーの哲学的見解—において考察してきているので、ここでは、40年代の〈教育の対象としての人間〉の「研究史概観」という意味で、いくつかかかたんに紹介しておきたい。

- (1) ヴェ・ヤ・ストルミンスキー 〈教育の対象としての人間〉(〈ソビエト教育学〉, 1945): 「ロシヤにおいて、心理学の基礎に基づいて教育科学をうちたてようとした最初の試みとウシンスキーの〈教育の対象としての人間〉を特徴づけられながら、ストルミンスキーは、それにしたがって教育学の基礎として、この著作のなかでウシンスキーによってしあげられた、心理学の体系の分析を課題にしている」(10-9, 616)
- (2) ベ・ゲ・アナーニエフ 〈ウシンスキー—偉大なロシヤの心理学者〉(〈ソビエト教育学〉, 1945) など: 「チェルヌイシェフスキー、セーチェノフとともに〈科学的心理学の発達における新しい道〉を創りだした、偉大な心理学者としてのウシンスキーについての論文で、アナーニエフは、〈科学思想の歴史において、今まで心理学の知識の体系を教育学者がつくりだしたためしのない〉こと、教育学におけるウシンスキーの偉大さは、著しくロシヤの科学的心理学の発達にたいする、かれの貴重な貢献と結びついていること、〈ウシンスキーは偉大な教育学者であったから、偉大な心理学者でもあった〉と確信できるということ、を強調している」(10-9, 617)
- (3) カ・エヌ・コルニロフ 〈心理学者としてのウシンスキー〉(〈レーニン名称教育大学紀要〉1946): 「ウシンスキーの世界観のなかに、なによりもまず唯物論の要素を見つけだそうとする教育学者、心理学者とはちがひ、コルニロフは、まず第一に、弁証法の要素を探し求めている: 〈弁証法は、ウシンスキーの心理学的、教育学的見解のすべての体系に貫かれている。このことが、その時代におけるかれの見解の進歩性の原因になっている〉……コルニロフは、ウシンスキーの体系のなかに、弁証法的唯物論の傾向を探し求める必要があると結論づけている」(10-9, 619)
- (4) テ・タジバーエフ 〈カ・デ・ウシンスキーの心理学と教育心理学〉(1948): 「タジバーエフは著作は、ソビエトの研究者がこれまで公にした〈教育的人間学〉についての研究のうちもっとも大部のものである。……その第4章で、タジバーエフは、ウシンスキーの視点から、ソビエトの教育学者にとって当面の問題、すなわち、発達と教授、教育と教授の統一性、教授の過程における心理的機能の発達の問題など解明している」(10-9, 621)

1. 教育大学教科書〈教育学史〉

1956年度版〈教育学史〉には、すでにとりあげた「教育科学と教育の技術についてのウシンスキー」という項につづいて、「ウシンスキーの労作〈教育の対象としての人間〉教育の心理学的基礎」がおかれている：

ウシンスキーは、まったく正しく、教師が教育についての一定の原理や教育活動の具体的規則を習得するだけでは不十分であると主張している：教師は人間自然の基礎的法則の知識を身につけ、それをそれぞれの具体的なばあいに応用できることが必要である。〈もし教育者が人間を全面的に教育しようと欲するなら、教育者はまずもって人間を全面的に知らねばならない〉とウシンスキーはのべている。

この要求を実現しながら、ウシンスキーは二巻の主著〈教育の対象としての人間〉をかき、第2巻は予定し、そのための資料を集め、準備した。しかし、かれの死が第3巻のしごとを中断させた。この著作—ウシンスキーの主著—は、教育心理学の労作であり、そのなかでウシンスキーはもっとも単純な現象（感覚）からはじまり、より複雑な現象にいたるまで人間の心理を詳細に究明している。

この著作のはじめの二巻で、ウシンスキーは、感覚、さらには記憶、注意、知覚、想像、思考、言語、情緒、意志の生理学的基礎を究明している。

この時代、心理学の分野では二つの傾向のたたかいがみられた：形而上学的心理学、その代表者たちは〈精神〉の規定からはじめ、思弁的にアプリオリな心理学をうちたてようとしていた。新しい傾向—経験的心理学—この傾向の擁護者たちは経験に基づき、そのもっとも単純な現象から心理的生活の諸事実、個々の側面を研究しようとしていた。

ウシンスキーは経験から出発し、観察に大きな意義を与えている。かれの心理学的見解には少なからず唯物論的な要素がある。ウシンスキーは、心理的生活を発達のなかでみている。〈教育の対象としての人間〉—これは最初教育心理学の試みであり、この著作でいろいろな年齢の子どもの心理的特殊性が考慮され、心理学から教育学的結論が導きだされている。はじめての二巻にもあったこのような教育学的結論に、もっぱら第3巻がささげられるはずであった。

ウシンスキーは、ヘルバルトの形而上学性、一面性を非難し、当時ひろく知られていたドイツの心理学者ベネケの心理学的見解の限界性を指摘している。ウシンスキーは時間と空間の外にある抽象の人間でなく、一定の環境のもとに生き、活動し、発達しつつある人間の心理を究明しようとしている。現在、ウシンスキーの心理学的見解は、もちろん、すたれてしまっている。しかし、その時代にとって、60年代後半期にとって、それはきわめて大きな前進であった。(32, 237—238)

1959年度版〈教育学史〉では、「ウシンスキーの労作〈教育の対象としての人間、教育の心理学的基礎〉」という小見出しはなく、最後の部分、すなわち「現在、ウシンスキーの心理学的見解は、もちろん、すたれてしまっている。しかし、その時代にとって、60年代後半期にとって、それはき

わめて大きな前進であった」という評価の部分が削除されているだけで、あとは全文が「教育科学と教育の技術についてのウシンスキー」のなかに含まれている。

しかし、1966年度版〈教育学史〉では、小見出しは1959年度版とまったく同じでありながら、文章のかき出しにちがいがあふばかりでなく、ある意味では、重要な変更がみられる。すなわち、それまでの〈教育の対象としての人間〉の規定―「この著作―ウシンスキーの主著―は教育心理学の労作であり……」、〈人教育の対象としての人間―これは最初の教育心理学の試みであり……〉の部分が原文で12行ほど削除されているのである。

2. ヴェ・ヤ・ストルミンスキーの研究

ストルミンスキーが編集した〈カ・デ・ウシンスキーのアルヒーフ〉第3巻―カ・デ・ウシンスキーの〈教育的人間学〉の資料とヴァリアント―には、すでにのべたように、ウシンスキー全集には収録されていない、ディズレーリの〈文学的性格〉の翻訳、カール・シュミットの〈子どもの身体的、精神的教育についての母親への手紙〉の翻訳、〈教育的人間学〉のヴァリアントとしての〈教育技術に応用できる人間有機体の主要な特質〉が収められている。このアルヒーフには9頁35頁の解説、「カ・デ・ウシンスキーの〈教育的人間学〉の資料とヴァリアント」がつけられている。

ストルミンスキーは、ウシンスキーは自己の教育活動のはじめの時期から、心理学、生理学、人間学にもとづいて〈科学的教育学〉をうちたてようという問題に「しつこくつきうごされていた」と把握している。ストルミンスキーは、それを論証するために、〈教育的人間学〉の「基本的理念」との関連で、ウシンスキーの論文をとりあげ、解明しようとするのである。そのなかのいくつかについて、ストルミンスキーの分析をみてみよう。

(1) 〈教育的文献の効用について〉(1857)

〈教育者は、自分の生徒を、かれの能力、性向、長所や短所を研究したり、知能の発達を調べ、それを指導したり、意志を方向づけようとしたり、悟性を訓練したり、理性を啓発したり、怠惰、強固さとたたかったり、生れつきのよくない性向をとり除いたり、よい趣味を形成したり、真理に対する愛を吹けこんだりする。要するに、教育者はたえず心理学的現象ととりくんでいるのである。〉「医学が解剖学、生理学やそれらと関連のある科学の発達を前へ押し進めようとしているのなら、〈心理学、人間学、論理学に関して教育学にも同じような責任があるのではないか〉」

最初のエデュカチオナル論文における、ウシンスキーのこのような教育科学の全面的な心理学的基礎づけに対する問題提起は、すでにウシンスキーが教育活動に入るよほど前から、〈科学的教育学〉の基礎として心理学、人間学を考えていたにちがいないということを示している。ストルミンスキーは、このように把握しているのである。(12―3, 493)

(2) 〈注意―心理学的モノグラフィヤ〉(1860)

この論文の内容をみると、すでにこの時期に、ウシンスキーには心理学についてのなんらかの完成した、統一的な〈観念〉があったということがわかる。「注意についてのモノグラフィヤについ

ていえば、科学的心理学のしあげにおけるその役割は二重であった：(1)ウシンスキーは心理学における新しい、経験的方法についての問題を理論的に提起した。(2)心理学における、それまでの無味乾燥な、スコラティックな研究に対して、ウシンスキーは、具体的で、生き生きとした心理学的研究の典型を示した。」(12—3, 494)

(3) 〈人間について〉〈子どもの世界〉, 1861)

ウシンスキーは、郡庁所在地の学校の高学年、中学校の低学年用の生徒のための教科書—〈子どもの世界〉—において、このようなテーマで、人間についての解剖学、生理学、心理学の資料に基づいて〈人間学〉の叙述を試みている。

ストルミンスキーは、このアルヒーフに収録した翻訳、論文を綿密に分析、解説した後で、〈若干の結論〉を提示している。

(1) 人間有機体 (chelobecheskij organizm) は、人間自然のすべての現象をつつみこむ基本的概念である。人間自然の基本的法則の解明、したがって教育学の法則の理解は、人間自然の法則の研究に基づいて達せられるにちがいない。有機体のなかに人間のすべてがかくされている。ウシンスキーは、人間有機体の主要な特質を研究することにより、教育の理論的基礎を明らかにするという課題をたてていた。

(2) ウシンスキーは、人間自然における肉体的なものと精神的なものの結合についての形而上学的—二元論的観念を根本的に拒否し、人間自然の統一性を事実として認識している。同時に、ウシンスキーは心理的なものを生理的なものに、逆に生理的なものを心理的なものに一元的に帰着させようとする、一面的な試みも拒否している。ウシンスキーは、俗流唯物論的な一元論にも、観念論的な一元論にも満足せず、人間自然の生理学的、心理学的研究だけが、その法則性、それらの相互関係、統一性の理解を可能にすると考えていた。

(3) 生理学と心理学は、ウシンスキーによれば、人間自然の異なる特質を研究する隣接科学であり、ついには、人間自然の統一性の問題を解決するにちがいない。いわゆる心理・生理的問題の解決には、生理学的、心理学的、歴史学的科学のより一層の発達にまたねばならない。

(4) ウシンスキーは、心理・生理学的問題のより科学的な接近のためには、いろいろな科学の助けをかり、生理学的、心理学的概念の発生を研究すること、帰納法に基づいた経験的方法を用いることが必要であると考えていた。心理・生理的現象の相互作用についていえば、生理学が高次神経活動の研究分野に浸透するにしたがって高次神経活動と意識の相互関係がより明瞭になるだろう。心理学的研究についていえば、その根源が生理学的なもののなかに見出すことのできないような心理現象はないという視点にたっていた。

(5) ウシンスキーは、形而上学的二元論とのたたかいにおいて、その時代の多くの者やその後の多くの心理学者のように、「誤った一元論的観念」—観念論的、俗流唯物論的—はとらなかった。ウシンスキーは、人間自然における生理的要素と心理的要素の対立、それぞれの特殊性の価値を認めていた。生理的なものを心理的なものに解消することは、教育の分野では、生理的なものが心理的発達の基礎なのであるから、有害であり、また、有機体の活動を制御する要素としての

〈意識〉を無視することは、教育の分野では致命的である、と考えていた。(12—3, 524—526)

3. ア・ア・スミルノフの〈カ・デ・ウシンスキーの教育的人間学の百年によせて〉

ソ連邦科学アカデミヤ、心理学研究所のア・ア・スミルノフのこの論文は、〈心理学の諸問題〉誌、1968年、第4号に発表されたものである。よく知られているように、スミルノフは、1955年から1958年まで〈心理学の諸問題〉誌の編集者をやっており、1956年に第1版が発行される教育大学教科書〈心理学〉は、かれが編集責任者となり、ア・エヌ・レオンチェフ、エス・エリ・ルビンシテイン、ベ・エム・チェプロフが加わって作成されたものである。

この論文で、スミルノフは、ウシンスキーの〈教育の対象としての人間〉をつぎのように評価している：

ウシンスキーの〈教育的人間学〉公にされてから百年の間に、心理科学は巨な成果をあげている。実質的には、ようやくこの間に心理科学は、独立科学、真の科学になったのである。しかしながら、偉大なロシアの教育家のこの著作を歴史的研究の対象とだけ考えるのは正しくないだろう。〈教育的人間学〉に目を向けると、われわれは、そのなかにすでにすたれてしまった、実際には歴史的関心においてだけ考えられる多くのものと並んで、広範な経験、とくに現代の心理科学がそれに基づいてうちたてられている実験的研究に基づいたものでなく、ウシンスキー自身の観察、かれの一般理論的な考究にだけ基づいてのべられたものではあったが、現在においてもなおその価値を失っていない少なからずのものを見出すことができる。ウシンスキーによって提起された多くの命題、たとえば、〈肉体と精神〉の相互作用の問題における二元的見解や〈精神〉の概念と結びついていたものではあったが、発達の水準あるいは段階（3分法）の思想、さらに、人間の心理的生活における活動のもつきわめて重要な役割、心理的発達における教育と教授の主導的役割についての命題……

とくに、ウシンスキーが自己の著作の基礎においた人間学的原理の意義は（過去においてだけでなく、現代においても）、強調されねばならない—最近の人間学的傾向、統一の人間を研究し、人間のオルガニズムと人格のすべての側面の相互関連を明らかにしようとする試みは、今はまだ現代の科学によってさえ、少なくとも十分にひろく、満足できるほどには、解決されないのである。(49, 15—16)

このような評価にもみられるように、スミルノフのウシンスキー把握の基本的視点は、〈唯物論への移行〉という含みはもっていたにせよ、ウシンスキーの「理論的、哲学的立場」は本質的には唯物論的なものではなく、「二元論的」なものであった、とするところにある。スミルノフは、「このような特徴づけは、ウシンスキー自身によるこの問題についての多くの発言とぴったり一致する」とのべている。しかし、すでに、〈書誌学的考察2〉でみてきたように、この問題は解決された問題ではないのである。もっとも、この問題について、スミルノフは、「精神と肉体の問題におけるウシンスキーの二元論的見解は、かれの人間学的見地を、教育の対象としての人間をテーマ

にした〈教育的人間学〉の創造を妨げるものではなかった。〈教育的人間学〉においては、一方を他方に帰着させることはなかったが、オルガニズムと心理、身体的なものと精神的なものが関連づけられているのである。ウシンスキーの心理学的見解の教育学の志向は、かれを、全体的人間、統一的存在としての人間のすべての側面の研究の道へ、教育学的に方向づけられた人間学的立場の道へと促したのである。この人間学的立場は、ウシンスキーによって提起された非常によく知られた命題、〈もし教育者が人間を全面的に教育しようと欲するのなら、教育者はまずもって人間を全面的に知らねばならない〉から直接に発している」と論述しているのである。(49, 7)

4. エヌ・カ・ゴンチャロフの〈カ・デ・ウシンスキーの〈教育的人間学〉—教育学における新しい世紀のはじまり〉

ゴンチャロフは、レーニンのテーゼ、〈人間学的原理とは自然主義的唯物論の不確かな、弱い記述である〉に依拠しながら、「ウシンスキーの主著のタイトルが、われわれがこれからみるように、唯物論的見地からの教授と教育の諸問題にたいする、新しい、厳密に科学的な解決へのウシンスキーの志向を示している。しかし、もちろん、ウシンスキーには、教育の対象としての人間の自然の解明における首尾一貫した唯物論的な見地はなかった」とのべている。(12, 11)

ゴンチャロフは、ウシンスキーにおける人間学的原理を、カントの哲学的人間学—人間の心理的生活についての理論、フォイエルバッハの人間学—人間を具体的・歴史的な社会関係からきりはなして、生物的存在とみる—と対比しながら、ウシンスキーは、「このような原則的問題の正しい解決に」より近づいていたと把握している。「ウシンスキーは、人間と社会環境や自然環境との関係における多様さのすべてにおいて、教育の対象としての人間を究明している。人間学は、まず第一に、進化の過程において発生した有機体として人間を研究する。しかし、人間の生活が社会法則に従うということを考慮しながら、人間学は、生物学的資料と人文科学—哲学、心理学、言語学、文学、芸術学、歴史学、文献学—の資料との必要なシンテーズを実現しなければならないのである」(12, 11)

こうして、ゴンチャロフは、ウシンスキーにおける〈人間学的原理〉—その本質において、チェルヌイシェフスキーの人間学的原理の理解にきわめて近づいていたと認識されている—がどのようなものであったかを綿密に分析し、その意義と限界を示そうとしている。

〈教育の目的〉との関連で、ゴンチャロフの論理の展開をたどってみよう。

教育の目的は現実的なもので、実行可能なものでなければならない。人間を自らとのたたかいのために、生活とのたたかいのために教育しなければならない。ところで、〈生活〉とは何か、学校と生活との相互関係はどのようなものか。ウシンスキーは、生活を決して〈静的〉なものにとらえてはいない。自然科学の著しい普及は、産業を技術の発達に大きな影響を及ぼしている。教育者は、人間自然を知り、「物質的欲求」(materialjnye potrebnosti) がきわめて重要であることを理解しなければならない。しかし、それが人間のすべての欲求を意味してはいない。人間は食べたり、着た

りするために生きているのではなく、生きるために食べたり、着たりする。だから、人間に「精神的欲求」(dukhovnye potrebnosti)を発達させねばならない。〈もし教師が、そのために時代の正しい要求に耳を傾けなかったら、教師は自分で自分の学校から生きた力をとり去り、生活におよぼすかれ自身の正当な影響力を自分から放棄することになり、自分の義務を果さないことになるだろう。すなわち、新しい世代を生活に準備させず、生活を不斉、無秩序、ときには醜悪な状態のままにとどめ、時代はずれの学校の生徒を教育することになるだろう。学校が、生活をひっくりかえすことはできない。だが生活は、容易に自分の道をじゃまするような学校の活動をひっくりかえしてしまう〉。

教育者は、生活を知り、生活に従い、科学の発達において生じていることを知らねばならないが、生活と科学に特有なすべての現象に夢中になってはならない。学校のなかに、人類の本当の「獲得物」であるところのものだけをとり入れなければならない。そのためには、〈自己特有の過程に熱中する理論的悟性だけでは不十分である。悟性過程そのものをそれに不可避な一面性において意識する、冷静な実践的理性が必要である。このような理性の成熟は、その永遠の基礎、その現在の状況、その歴史的発達における人間自然の研究からだけ得られるであろう。このような研究が、教育学の、あるいは広義的教育技術の主要な基礎になるのである〉。

ゴンチャロフは、このようなコンテストのなかで、「ここでウシンスキーの人間学的立場が、人間を、おもに生物学的存在として、具対的一歴史的な社会関係との関連なしに規定しているということは明らかである。人間学原理にしたがって、ウシンスキーは、社会生活の多くの現象を、そのなかには教育も入るが、生物学的要因に帰着させている。それにもかかわらず、その永遠の基礎における人間自然についての引用は、ウシンスキーがほかの多くの教育家より教育目的の正しい理解に近づいていたということを示している」と評価しているのである。(12, 14)

さらに、ゴンチャロフは、すでにとりあげたウシンスキーのコトバ、〈人間に楽しみのための手段を自分でさがすことを教える(幸福説、快樂主義)ことは、人間をあざむくことを意味する。人間に楽しみや苦しみを無視し、すべてをこえて自由を求めることを教える(禁欲主義)ことは、同じく人間をあざむき、人間に無限の徒勞にせきたてることを意味する……〉を引用したあとで、つぎのようにのべている。

なぜ教育と生活の目的としての楽しみが人間をいつわり、禁欲主義が生活から人間をきりはなすのか。ウシンスキーはこの問題に明確な答をだすことができなかった。教育の目的は、ウシンスキーによれば、人間の精神を永遠に満す活動でなければならない。それだけが真の生活の目的である。

人間学立場は、ここで、それ自体の基本的本質をあらわにしている。一方において、ウシンスキーの教育学体系における人間学原理は、人間をその肉体的、精神的自然の統一性においてみる。他方では、社会現象、社会的、政治的、階級的矛盾をもった社会的生活の複雑さにたいするまったくの無理解をあらわしている。人間は、生活の具体的、社会—経済的条件からきりはなされている。教育の究極の目的は、人間そのものである、とウシンスキーはかいている。もちろ

ん、人間が社会関係の総体として考えられていれば、これは正しい。しかし、ウシンスキーは、国家も、民族も、人類も人間のためにだけ存在していると信じて、反歴史的見地にとどまっている。たしかに、ウシンスキーは、教育目的のこのような規定にとどまらず、自己の思想を発展させ続け、つぎのような必要性を指摘している：〈人間に労働を、精神的で、自由な、精神を満たす労働を与えること、このような労働を行うための手段を与えること—これこそ教育活動の目的の完全な規定である…〉(12, 14—15)

ゴンチャロフは、教育における人間学的原理が、ウシンスキーをして、その時代にとっては先進的な、労働への準備が生活の主要な目的であるという教育目的の規定を可能にしたと評価しながら、ここでもその限界を明らかにしようとしているのである。

5. ベ・ゲ・アナーニエフの〈現代の教育的人間学の問題としての個人的発達への構造〉

- (1) ウシンスキーは、よく知られているように、チェルヌイシエスキーやセーチェノフと同じような唯物論者、一元論者ではなかったが、当時、教育学において普及していたヘルドルトやベネケの観念論的理論の科学的な根拠のなさをはっきり意識していた。ウシンスキーは、かれらの理論の思弁性のほかに「教育的命題の根本的欠陥」を、〈かれらが心理現象と緊密に、不可分に結びついている多くの生理現象をほとんど見落している〉ことにみていた。「人間自然についての心理学的、生理学的知識の結合を、ウシンスキーは、教育の対象としての人間の認識のために、必要であると考えている。教育学にウシンスキーによってもちこまれた〈人間学的原理〉は、人間の統一性の認識を、人間の精神的、肉体的自然の不可分性を、知的、道徳的教育と身体的教育、健康の確保との結合を要求している。」(13, 21—22)
 - (2) ウシンスキーは、教師にとって〈人間自然についての全面的知識〉が必要であることを、再三、強調している。ウシンスキーが〈人間学的〉と名付けたこれらの知識のなかで、生理—心理学的知識が中心的地位をしめている。これらの知識が、人間を、現実の人間がいかなるものかを、知ることを可能にするのである。人間学的知識をもつことによって、教育者は、人間自然そのもののなかに教育的影響の手段を見出すことができる。「その力と多様さにおいて限界のない教育影響の手段が人間自然そのものから、その発達の力から見出されねばならないという考えは、人間の発達を教育の見地からとらえる教育的人間学にとって、中心的なものである。」(13, 22—23)
- このようにべたあとで、アナーニエフは、〈教育の対象としての人間〉の意義をつぎのようにまとめている：

教育的人間学の枠のなかでのこのような結合は、人間自然の全体性、そのなかにおける身体的、知的、道徳的力の統一性の独得の表現であった。ウシンスキーによるこれら統一性の解釈は、現在では、歴史的関心をよぶだけである。有機体、神経組織と感覚器官、心理的発達についてのウシンスキーの知識の多くは、すたれてしまっている。……

有機体の統一性とその形成過程、生活条件にしたがってこの統一性を規定する脳の働きにおけ

る体系性、個人的発達の構造などについての現代の科学的概念は、教育の人間学の重要な理論的基礎になっている。しかし、現代の教育的人間学にとっても、ウシンスキーによる問題提起、すなわち、発達力の相互作用（身体的、知的、道德的）をそれ自体としてでなく、教育の手段—身体的、知的、道德的—の結びつきとの関係においてみようとする、は一定の意義をもち続けている。

ウシンスキーによって提起された問題の基本的意義は、教育との関連における個人的発達の構造に、成長しつつある世代の教育と教授の過程の構造にある。現在、教育と陶冶の構造、そこにおけるいろいろな手段、方法、構成要素の相互作用は、人間の心理—生理的発達の構造、その統一的自然に関連させてだけ理解できるということは疑いがない。われわれの時代の科学的過程のこのような結論は、ウシンスキーの教育的人間学の思想の緊要性を確認させるものである。(3, 24)

6. デ・オ・ロルドキパニーズェの〈教育の対象としての人間〉ロシヤ古典教育学の栄光

ロルドキパニーズェは、〈教育の対象としての人間〉の一般的評価とその形成のプロセスについて簡単にふれたあとで、この著作の〈分析〉を目標にしておらず、「若干の局面」、すなわち、方法論的—哲学的見解、心理学的、教育学的な面についてしかのべることができないとその範囲を限定している。方法論的—哲学的見解については、〈書誌学的考察2〉でとりあげたし、またその基本的論旨にもほとんど変わりが無い。ここでは、ロルドキパニーズェが分析している、ウシンスキーのいわゆる〈志向の理論〉をとりあげてみよう。

- (1) 全体としてのウシンスキーの心理学的概念の基本的命題は、客観的に存在する〈心理的事実〉の認識である。ウシンスキーは、大脳、中枢神経組織が心理過程、すべての精神的機構の器官であるにとらえている。
- (2) 心理と物質、肉体を同一視しないで、ウシンスキーは、人間は外的世界と、心理的、肉体的オルガニズムとしてだけでなく、心理—生理的な統一的存在として、全体的個人として、関係をもつ。
- (3) ウシンスキーは、いわゆる「心理—生理的並行論」(psikhofizicheskiy parallelizm)とも、生理的なものと心理的なものの「相互作用の理論」とも、同じく「俗流唯物論」ともちがひ、「心理—心理的統一性の唯物論的理論」にもっとも近づいていた。このような観点からウシンスキーは、おもにダーウインの理論に基づいた、いわゆる有機体の「志向の理論」(teorija stremlenija)を提起している。
- (4) この理論の根源は、活動の唯物論的理論にある。この理論によれば、その複雑さと多様性において人間のすべての行動、活動は、一定の「欲求」⁴⁾の産物である。「外的世界は、統一的な心理的有機体としての人間に、欲求の満足の統一の体系としての人間に、直接的にでなく、間接的に、この作用の必要条件として有機体のなかにつくりだされる一定の状況を通して作用する。この状

況、有機体の活動へのそなえを、ウシンスキーは志向と名付けている。(etu situatsiju, gatovnostj organizma k dejatelnosti Ushinskij nazval stremleniem)」⁵⁾それを図式化すれば、外的世界—志向(個人)—活動(vneshnij mir-stremlenie (lichnstj)-dejatelnostj),である。人間は、活動の過程で、肉体と精神を通してでなく、心理—生理的な統一的存在として、志向を通して外的世界との関連をうちたてるのである。

5. 「意識された志向」は、もはや志向でなく、感情(chuvstvanie)あるいは希求(zhelanie)である。したがって、「志向は、仮説であるが、必要な仮説」である。(26, 39—40)
6. ウシンスキーは、志向を、(1)身体的志向、(2)精神的、(3)精神の活動への志向に区別している。(26, 39—40)

ロルドキパニーゼは、だいたい、このように分析したあとで、「ウシンスキーの心理学説を貫いている、心理的現象を明らかにする原理としての志向の理論の分析は、かれが機能説の克服に基づいて心理学をうちたてようとし、その時代の科学的心理学の多くの命題にいかにか先んじていたかを、はっきりと示している。」と評価するのである。(26, 40)

もちろん、ロルドキパニーゼのこの部分の論述も、かれの著作〈カ・デ・ウシンスキーの教育学説〉の第5章〈ウシンスキーの教授学説〉のなかでより詳しく示されているものである。それを対比してみると、ウシンスキーにおける〈志向の理論〉がロルドキパニーゼによってどのように把握されたかをさらに明確にできる。〈ウシンスキーの教授学説〉には、「その根本に一定の欲求がある、人間における志向」、「ウシンスキーは、意志に、人間の心理活動における決定的意義を与えている。意志は、志向の調整でである。ウシンスキーは、志向の実現の過程における満足という要素にも大きな意義を与えている。」などの表現がみられるのである。(95, 193)

- 1) 最近、ソビエト、社会主義諸国の教育学、教育の一般理論は、きわめて大きな動きを示している。たとえば、1969年9月には、モスクワで〈教育学の方法論についての会議〉が開かれ、そこで教育学の対象と内容—構造、教育学の概念・ターミノロジー、人間の発達における生物学的なもの和社会的なものの相互関係、発達と教育・教授、教育科学の研究手法などについての諸問題の討議が行なわれている。また、1971年8月には、やはりモスクワで社会主義諸国の教育学者、研究者の〈マルクス—レーニン主義教育学の方法論的諸問題〉についての会議が開かれている。

これら諸会議の資料や〈ソビエト教育学〉誌に発表されている多くの論文は、マルクス—レーニン主義教育学においても、未解決の問題が多くあり、そして、方法論的な諸問題の解決なしに、新しい時代に即応する教育学、教育の一般理論の確立が不可能であることを示していると思われる。

- 2) 〈ソビエト教育学〉誌に、無署名論文〈子どもを全面的に、深く研究しよう〉、〈教育学における個人崇拜の諸結果を克服しよう〉が発表されたのは、1956年である。ストルミンスキーの研究と評価は、これらの動きと無関係ではなかったと考えられる。
- 3) 〈書誌学的考察2〉でもふれたように、ロルドキパニーゼは、〈事実〉の認識において、「実証主義的理解」とははっきり異なっていた、と解釈している。たしかに、〈教育の対象としての人間〉の序文そのものに即していえば、文章をそのまま読みとれば、グムールマンのいうとおりなのである。実証主義が、唯物論と観念論とともに批判の対象とし、〈精神〉という実体も、〈物質〉という存在もともに形而学的仮説とし拒否したというのであれば、そしてまた、感覚的経験によって、観察によってとらえられる〈事実〉だけが確かなものであるというのであれば、ウシンスキーには、実証主義的要素が明らかにみられる。ストルミンス

キーのように、ウシンスキーにおける「形而上学の克服」を前提としても、ウシンスキーにとって〈事実〉とは何であったか—ウシンスキーの哲学的見解の評価においてきわめて重要な問題になりそうである。

- 4) よく知られているように、1956年〈心理学の諸問題〉誌、第3号に発表された、ヴェディノフの論文〈心理科学の対象としての人格〉をきっかけとしてくりひろげられた論争（1956～1958、9論文）は、とくに人間の活動における〈欲求—欲望〉の役割をめぐる行なわれたものであった。しかし、現在でも、「欲求の問題の解決は、それによってソビエトの心理学の統一体系をつくりあげる可能性が開かれる、きわめて重要な問題のひとつ」（ペトロフスキー）であることは確認されているが、「残念ながら、科学的心理学は、欲求の本質とその客観的意義を明らかにしていない。この問題はまた倫理学の課題にとどまっている」（コルバノフスキー）といわれているのである。

ウシンスキーの教育学の基礎としての心理学における、〈志向〉の理論がさらに明確にされねばならないと思われる。ウシンスキーは、ヤロスラヴリー・リツェイにおける〈講義〉で、「人間のもっとも本質的で、もっとも人間的な欲求は、発達を完成させるという欲求である」とのべているのである。

- 5) ベ・ベ・コマロフスキーは、〈ロシアの教育学的ターミノロジー〉（1969）で、つぎのようにのべている。「偉大なロシアの教育学者は、すぐれた心理学者、独創的な心理学体系の創設であった。この体系の中心に、有機体の志向の理論がある。その本質は、人間は活動の過程において外的世界との関連をうちたてるというところにある。この活動へつき動かすものが志向である。」

K. D. Ushinskij (1824–1870)

Bibliograficheskoe rassmotrenie No. 3

My schtaem chto Ushinskij oformil pedagogiku kak nauku, kak teoriju o vospitanii. Ushinskij prezhe vsego ostanavlivaetsja na voprosakh, kasajushchiksja obshchikh osnov pedagogiki. Iz etoj oblasti pedagogicheskoj sistemy Ushinskogo neobkhdimo rassmotretj: 1. kak osveshchajutsja i ponimajutsja Ushinskim voprosy o vospitanii. 2. kakova sushchnostj pedagogicheskikh vzgljadov Ushinskogo. 3. kak osveshchena pedagogicheskaja kontseptsija Ushinskim v "Cheloveke kak predmete vospitanija".

No obshirnaja literatura o Ushinskom ne daet jasnogo otveta na voprosakh, kasajushchiksja obshchikh osnov pedagogiki. Prichnoj etogo jabljaetsja slabyj analiz imenno teoreticheskikh problem vospitanija. Stanovlenie pedagogiki kak nauki daleko eshche ne zaversheno. Sviedelstvom javljaetsja neuporjadochennostj sistemy ponjatij i terminov.

Nastojashchee rassmotrenie stavit svoej zadachej podvesti nekotorye itogi izuchenija nasledstva Ushinskogo i nametitj puti ego daljneshgo izuchenija.

Eto rassmotrenie sostoit iz sledujushchego razdelov:

1. Istorija izdemija sobranij sochinenij Ushinskogo.
2. Izuchenie nasledstva Ushinskogo (Obozrenie)
3. Biografija Ushinskogo.
4. Filosofskie vozzrenija Ushinskogo.
5. Pedagogicheskie idei Ushinskogo.
6. Pedagogicheskoe uchenie Ushinskogo.
7. Didakticheskoe uchenie Ushinskogo.

(zdesj, napechatan 6)